MEMORIAS

IV CONGRESO ALFEPSI

PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Universidad Cooperativa de Colombia

Universidad Pontificia Bolivariana
SECCIONAL BUCARAMANGA

SANTA MARTA
COLOMBIA

7 a 10 de Octubre 2015

ALFEPSI
Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología

www.congresoalfepsi.org

Autoridades

MESA COORDINADORA DE ALFEPSI

Nombre	País
Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes	México
Dr. Manuel Calviño Valdés-Fauly	Cuba
Dra. Ángela Soligo	Brasil
Dra. Dora Patricia Celis Esparza	Costa Rica
Mtro. Nelson Zicavo Martínez	Chile
Mtro. Edgar Barrero Cuellar	Colombia
Mtro. José Rogelio Díaz Salgado	México

COMITÉ ORGANIZADOR

Nombre	Institución	País
Maritza Rondón Rangel, PRESIDENTA HONORARIA	UCC	Colombia
Mons. Primitivo Sierra Cano PRESIDENTE HONORARIO	UPB	Colombia
Raúl Jaimes Hernández PRESIDENTE	UPB	Colombia
Nayib Carrasco Tapias	UCC	Colombia
Hermes Iván Gutiérrez Piedrahita	UCC	Colombia
Andrea Liliana Ortíz González	UCC	Colombia
Gladys Rocío Campos Cáceres	UPB	Colombia
Vanessa Quintero Muñoz	UPB	Colombia
Est. Natalia Vargas Otero	UPB	Colombia
Est. Andrea Angulo	UCC	Colombia
Juan Carlos Godoy, Publicidad y Diseño	UPB	Colombia
Rosalba Angulo Rincón, Comité Editorial	UPB	Colombia
José Leonardo Rodríguez, Comité Editorial	UPB	Colombia
Daniela Andrea Gómez, Comité Editorial	UPB	Colombia
Diego Raúl Cardona Echeverri	UCC	Colombia
Leonel Alberto Quintero	UCC	Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Nombre	Institución	País
Gina Paula Cuartas Montoya	UCC	Colombia
Martha Fernández Daza	UCC	Colombia
Ara Mercedes Cerquera Córdoba	UPB	Colombia
Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo	UPB	Colombia
Jesús Redondo Pacheco	UPB	Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Nombre	Institución	País
Lilian R. Daseth	Universidad Católica de Uruguay	Uruguay
Mónica Pino	Universidad Bio Bio	Chile
Julia Carmela Vera Ortíz	Hospital Nacional Edgardo Rebagliati	Perú
Lucía Cecilia da Silva	UEM	Brasil
Denise Benatuil	Universidad de Palermo	Argentina
Alexis Lorenzo Ruíz	Universidad de la Habana	Cuba
Isabel Margarita Puga Young	Universidad Central de Chile	Chile
Rosario Espinosa Salcido	UNAM	México
Laura Guadalupe Zárate Moreno	Sociedad Mexiquense de Psicología	México

Editorial

ISSN: 2463 - 1000 (En línea)
Título: Congreso ALFEPSI: Identidad Innovación y Compromiso Social
Título abreviado: Congreso ALFEPSI: Identidad innov.compromiso social (en linea)
Editor: Raúl Jaimes Hernández
Peridodicidad: Anual
Formato: web - online
Fecha de asignación: 2015 - 11 - 20

IV CONGRESO ALFEPSI
Santa Marta, Colombia

EJES TEMÁTICOS

1. La formación de Psicólogos para el desarrollo humano en Latinoamérica: América Latina con psicólogos formados y en formación que afronten y resuelvan necesidades que cada región demanda, que participan de escenarios colectivos y que actúan por el beneficio y el desarrollo social.

A. Planes de estudio en las Facultades de Psicología.
B. Criterios y formas de ingreso a los programas de Psicología.
C. Revisión y propuestas de procesos de titulación.
D. Ética y bioética en la formación y el ejercicio profesional.
E. Actualización de los contenidos, bibliografía y autores latinoamericanos, didáctica y pedagogía.
F. Investigación y docencia en la formación de Psicólogos en América Latina.
G. Herramientas, técnicas, tecnologías y métodos en la formación de Psicólogos.
H. Especializaciones y posgrados en Psicología.
I. Nuevos paradigmas, desarrollo e innovación en las facultades de Psicología.
J. La formación en Psicología frente a los conflictos y dilemas de la sociedad.

2. Representaciones del SER en la Psicología latinoamericana: Latinoamérica es un intrincado juego de etnias, razas y culturas, que hace necesario que la psicología como ciencia social, revise la perspectiva que tiene de hombre y a su vez sea capaz de entender los sentimientos, pensamientos, emociones y acciones de ser latinoamericano, de tal forma que le permita levantar sus cimientos sobre las propias realidades.

A. Aportes de la psicología en la atención de nuevas realidades latinoamericanas
B. Suicidio en los diferentes ciclos de vida.
C. Calidad de vida y bienestar social.
D. El deporte y la actividad física como campo de la psicología.
E. Construcción de la identidad sexual, diversidad y educación.
F. La felicidad y el bienestar en los países latinoamericanos.
G. Influencia de los ambientes virtuales en el comportamiento humano.

3. Aplicación de la investigación a la multiculturalidad latinoamericana: La multiculturalidad se vive en cada región de forma distinta pero al mismo tiempo es algo que nos identifica como latinoamericanos y a su vez nos diferencia de otras culturas. Cada lugar tiene su sello propio, pero nos hacemos llamar latinoamericanos sin destacar abiertamente nuestra riqueza y diversidad cultural.

A. Intervención del psicólogo como constructor de nuevos escenarios sociales en América Latina.
B. La realidad latinoamericana y su influencia en el desarrollo de la psicología.
C. Intervención e investigación sobre la estructura y la dinámica familiar.
D. Intervención y acompañamiento psicosocial a comunidades.
E. El medio ambiente como primer y único hogar del ser humano, cuidado y protección.
F. Violencia en escenarios sociales, escolares y familiares.
G. Perspectivas de género, feminicidio, homicidios, delitos sexuales, hostigamiento laboral, prostitución y trata de personas.

4. Pertinencia teórica, técnica y metodológica de la psicología en Latinoamérica: Desarrollos académicos con soportes teóricos construidos sobre la realidad social en contextos particulares que acrecientan el campo de conocimiento científico de la Psicología y que rompen con los paradigmas tradicionales, consolidando un bagaje conceptual propio y de gran riqueza.

A. Hacer y quehacer del psicólogo frente a los paradigmas de formación de su profesión en el contexto lati noamericano.
B. Aportes de las escuelas psicológicas en la interpretación del hombre Latinoamericano.
C. Educación, vulnerabilidad, exclusión social, migración y pobreza.
D. Aplicación del arte la creatividad y la recreación como procesos de intervención social.
E. Formas de intervención no tradicional que demuestran resultados positivos para las personas o los grupos sociales.
F. Apropiación social del conocimiento psicológico a través de métodos de investigación.
G. Diseño, validación y estandarización de instrumentos de medición en América Latina.

5. La Psicología en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para las necesidades latinoamericanas: Diálogos de la Psicología con otras disciplinas que han permitido, alrededor de problemáticas particulares, establecer experiencias de aprendizaje y nuevos conocimientos que aportan soluciones y desarrollos a las situaciones objeto de estudio. Asumir el riesgo de una nueva forma de abordar la realidad, conlleva al logro de objetivos y necesariamente se convierten en casos de reflexión y análisis de la psicología.

A. Intervención en crisis, emergencias y catástrofes naturales y sociales.
B. Políticas públicas e impacto del psicólogo en las instituciones sociales.
C. Mortalidad y morbilidad, medicalización y procesos de duelo.
D. Aportes de la Psicología a los nuevos escenarios de violencia a través de entornos virtuales.
E. Uso de las TIC y los medios de comunicación en ámbitos específicos de Desarrollo.
F. La psicología y su relación con otras disciplinas (Médicas, jurídicas, socialesentre otras).

6. Responsabilidad social de las experiencias prácticas, académicas e institucionales de la Psicología en la transformación social latinoamericana: Frente a los procesos de transformación social se exigen evidencias de la aplicación de la psicología con responsabilidad y pertenencia social articulando el uso de las TIC sin descuidar la riqueza, la diversidad cultural y las condiciones demográficas de los grupos o comunidades en estudio.

A. Potencialización del talento humano en pro de la excelencia organizacional.
B. Relevancia de la intervención en el ámbito jurídico.
C. Apertura de la Psicología a nuevos campos de intervención de acuerdo a las nuevas necesidades de la realidad Latinoamericana.
D. Psicología política, comunitaria y de la liberación.
E. Psicología para la educación en las instituciones escolares.
F. El medio ambiente como un agente de convergencia social.
G. Iniciativas gubernamentales y no gubernamentales para la construcción del tejido social Latinoamerica no.
H. Latinoamérica mejora su calidad de vida: proyectos institucionales de trabajos Comunitarios.

PRESENTACIÓN

A continuación se presenta el congreso de nuestra asociación del presente año 2015, para el que la Universidad Pontificia Bolivariana – Bucaramanga y la Universidad Cooperativa de Colombia – Santa Marta, asumieron el reto de la mano con ALFEPSI como un deber social, con el ideal de un pueblo hermanado y con un sueño de psicología mediada por la profundidad de sus raíces, por la realidad de su tierra y por la esperanza de un mundo mejor de realizar el IV Congreso de Psicología a realizarse en la ciudad de Santa Marta Colombia.

La propuesta que presenta ALFEPSI con los congresos le permite a la psicología latinoamericana ser un punto de apoyo para la transformación social, pues sabemos que en este momento histórico que nos correspondió vivir, somos un factor determinante en la búsqueda de identidad disciplinar.

Nos atrevemos a decir, que de la capacidad que tengamos para alzar la voz con pertinencia teórica y con pertenencia social, seremos sujetos válidos de interlocución, de lo contrario caminaremos a la retaguardia de los anhelos de un pueblo y llevaremos a cuestas la frustración de querer haber sido y ya no poder ser.

Ser sujetos que en conciencia trabajen por transformar y no por perpetuar, nos reta a revisar lo que hemos sido, los aciertos y desaciertos, los énfasis, los olvidos, en fin, nos obliga a leer el pasado y a entender en clave de realidad nuestro quehacer cotidiano y a entender, el impacto que nuestras acciones han o no privilegiado, solo así podremos vislumbrar el futuro que seremos; si hoy somos gracias a ayer y a pesar de ayer, mañana seremos gracias a hoy y a pesar de hoy.

El lema del congreso, tiene tres palabras que provocan y seducen la inteligencia humana, invitan a centrar la atención en el deber moral, de ser lo predicamos ser y el sustrato ético de un sentir social que nos obliga, a no dejar de ser lo que decimos ser, estoy hablando de identidad, innovación y compromiso social.

Hablar en estos términos, nos compromete con la necesidad de dar respuestas apropiadas y en su justa medida a lo que nuestros pueblos con ahogados gritos claman sean atendidos, nos piden que no perpetuemos el status quo, que contextualicemos nuestro saber con el dulce sabor de la tierra, que abductivamente cambiemos la tendencia, que dejemos de ser funcionarios de la psicología, para crear compromisos sellados con la sangre de quienes se han ido dando la vida por "hermosas locuras", por absurdos que a la postre son nuestra realidad.

También implica entender realidades vividas sincrónicamente y referenciadas diacrónicamente, implica imaginar mundos posibles, escenarios probables y condiciones deseables, nos ubica necesariamente en futuribles-futuros posibles, en sueños que queremos se conviertan en realidades, en ucronías, en tiempos sin tiempo, en teleológicos que tal vez nunca lleguemos a ver, pero que esperamos trascienden el horizonte de lo corpóreo.

Como pueden ver entonces, encontramos una oportunidad histórica de no dejar de ser, y poder configurar en una utopía de pueblo que ha construido con sangre, con dolor y con amor una pedagógica latinoamericana y que debe ser en la psicología, un sello distintivo que nos identifique y nos diferencie, debe ser un constructo que permita sobre sus bases edificar esperanza, profundidad y conocimiento por una América Latina prospera, hermanada y en paz.

Los eslabones (9) con hombres PSI, representan los pueblos de latinoamericanos unidos por siempre, que se encuentran y desencuentran, que gracias a las diferencias se construyen y deconstruyen, que en la multiculturalidad se amalgaman con la vida y se fortalecen en los pueblos.

Queremos entonces invitarlos a presentar en Santa Marta, en el Caribe Colombiano, en octubre del 2015, sus compromisos sociales, sus apuestas de futuro en el saber psicológico y sus aprendizajes, para que nos transfieran sus conocimientos y sus mejoras. Solo así seremos interlocutores de la sociedad que nos válida y nos permite, ser parte encarnada de su vida.

Identidad, innovación y compromiso social es el lema del congreso ALFEPSI Colombia 2015. La Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Cooperativa de Colombia asumimos el reto de ser un congreso con apropiación social del conocimiento psicológico.

RAÚL JAIMES HERNÁNDEZ,
Presidente del Congreso ALFEPSI 2015.
Decano Escuela de Ciencias Sociales.
Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

CONFERENCIAS MAGISTRALES

CONTENIDO

1. Bábara Zas Ros (Cuba):
"La Supervisión en Psicología: desafíos en su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional".

2. Belisario Zanabria Moreno (Perú):
"La salud y la enfermedad psíquica, propuestas para un manual alternativo al DSM"

3. Dora Patricia Celis E. (Costa Rica):
"Psicoterapia de pareja: alcances, limitaciones y especificaciones".

4. Raúl Jaimes Hernández (Colombia).
"¿Le atribuyen valor las instituciones a los conocimientos, experiencias y saberes de sus colaboradores?".

5. Horacio Maldonado (Argentina).
"Eros y Tánatos: La sexualidad y la violencia en los espacios educativos.

6. Mario A. Morales Navarro (Chile).
"¿Cuáles son las causas del alto porcentaje de estudiantes que desertan en la educación superior, proveniente de sectores socialmente vulnerables? Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina".

7. Marta Martin (Cuba).
"La Psicología en la atención a las personas con enfermedades crónicas y dolor"

8. Pedro Paulo Gastalho de Bicalho (Brasil):
"Psicologia Latinoamericana y promoción de DDHH"

9. Gustavo Carpintero (México): "La ética de las preguntas…"

MSc. Bárbara Zas Ros

Licenciada en Psicología-1985.
Especialista en Psicología de la Salud-1997.
Master en Psicología Clínica-2000.
Investigadora Auxiliar.
Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, con 15 años de experiencia.

Actualmente imparte las asignaturas de Orientación Psicológica, y Supervisión Psicológica. Desde 1985 realiza consultas de orientación y terapia para diferentes trastornos psicológicos.

Se desempeñó como Jefa del Servicio de Psicología del Hospital Clínico Quirúrgico "Hermanos Ameijeiras" (1993-2001). Presidenta del Comité de Satisfacción del Hospital Clínico Quirúrgico "Hermanos Ameijeiras" (1996-2001). Actualmente es investigadora auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas y Jefa del Grupo de Estudios Psicosociales de la Salud de dicho centro, dirigiendo el Proyecto Internacional: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor.

Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Cubana de Psicología de la Salud (1997-2008). Secretaria del Capitulo Cubano de la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALAPSA) desde (1997-2008).

Presidenta del Grupo Provincial Habana, Consejera Alterna ULAPSI- Cuba (2012-2014), actual Consejera ULAPSI-Cuba (2014-).

Entre los temas de investigación en los que ha trabajado se destacan: aspectos psicológicos del dolor crónico, prevención en salud, prevención institucional, calidad de los servicios de salud, prevención comunitaria, supervisión psicológica, clima laboral, calidad de vida y satisfacción laboral.

Desde el 2003 participa como Jefa de Equipo en servicios científicos sobre este último tema, brindado a la compañía hotelera Sol Meliá. Ha impartido numerosos cursos nacionales e internacionales entre ellos en: las Universidades de San Martín de Porras y Cayetano Heredia-Lima, Perú; Universidad de Buenos Aires, Universidad de Córdoba y Primera Escuela de Psicología Social Enrique Pichón Riviere, Universidad de Mar del Plata, Argentina, Veracruz y Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Fue Miembro del Consejo de Asesores del Programa de Postgrado Integral en Ciencias de la Salud del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, México. Fue asesora de la Escuela de Psicología de la Salud, Buenos Aires, Argentina. Es miembro del Comité Científico Editorial de la Revista Integración Académica en Psicología (Revista Científica de la Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

Miembro por Cuba del Comité de Dictaminadores, para arbitraje de trabajos de la Revista Psicolatina de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI). Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales como ponente. Tiene publicado varios artículos científicos en revistas nacionales e internacionales y en publicaciones electrónicas.

La Supervisión en Psicología: desafíos en su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional.

RESUMEN

La supervisión como herramienta de trabajo asociada a los temas de calidad en la prestación de servicios psicológicos, formación profesional y organización normativa de la profesión, contiene en su desarrollo como recurso profesional, algunos desafíos iniciales, que constituyen el tema central de la presente conferencia. Identificar estos retos, permite favorecer una mejor apropiación y empleo consecuente de este valioso medio.

Se presentará una síntesis de los principales desafíos epistemológicos, teórico-metodológicos e instrumentales-operativos, concernientes a las diversas concepciones existentes sobre la supervisión en Psicología.

Se ofrecen algunas recomendaciones que pudieran contribuir al proceso de consolidación, en la búsqueda de un espacio reconocido dentro de la formación del profesional de la Psicología, de las prácticas de supervisión.

La Supervisión en Psicología: desafíos en su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional.

MSc. Bárbara Zas Ros

La importancia de la supervisión psicológica en el desarrollo de las competencias de los profesionales de la psicología, ha sido ampliamente documentada en la obra de diversos autores (Neufeldt, 1999; Gutiérrez, 2005).

Consecuentemente, la realización de supervisión se asocia a las garantías de calidad en la prestación de los servicios en los diferentes campos del quehacer psicológico.

Ubicadas preferencialmente en los espacios de desempeño profesional y la formación posgraduada, la realización de ciertas prácticas llamadas de supervisión han tenido también como escenario los espacios de formación de pregrado en Psicología.

El principio es el mismo: la supervisión como táctica de potenciar la calidad del desempeño. Lo cual, probablemente es una invariante asociada a la noción. Por lo general se trata de una supervisión de carácter "didáctico-pedagógico" que tiene que ver con los procesos de apropiación de los conocimientos, la realización de actividades, prácticas pre-profesionales, incluso algunos procesos educativos (Stoltenberg, McNeill, Delworth, 1998; Holloway. 1995; Neufeldt, 1999)

La importancia de la supervisión se revela también a nivel estructural, de la organización de la profesión. En algunos sistemas institucionales de la Psicología, la supervisión es de suyo una "*función normativa requerida*" para la filiación institucional y el ejercicio profesional.

Esto supone no solo que si un profesional no es supervisado no puede formar parte de dicha institución, sino también que si no hay supervisores no hay institución, convirtiéndose aquella en una necesidad y un deber (www.iaap.org).

Desde esta perspectiva, la supervisión supone la definición de "un lugar de verdad". Sus variables funcionales suelen ser: "Lo que es correcto", "lo que no entiende el supervisado y sí entiende el supervisor", "lo que le parece a uno frente a lo que sabe el otro", etc. Por cierto, que esto es una evidente contradicción epistemológica con el modelo teórico al menos declarado por el psicoanálisis, dentro del cual se han desarrollado con especial dedicación estas prácticas.

La supervisión como herramienta de trabajo asociada a los temas de calidad en la prestación de servicios psicológicos, formación profesional y organización normativa de la profesión, contiene en su desarrollo como recurso profesional, algunos desafíos iniciales, que constituyen el tema central de la presente conferencia. Identificar estos retos, permite favorecer una mejor apropiación y empleo consecuente de este valioso medio.

---

1. Investigadora Auxiliar. Profesora Auxiliar Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Master en Psicología Clínica. Especialista en Psicología de la Salud. Jefa del Grupo de Estudios Psicosociales de la Salud. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba. bzrcips@ceniai.inf.cu

Es importante comentar, que estos aspectos esenciales que iremos mostrando en la presente conferencia, pudieran servir como elementos orientadores básicos para una aproximación al estudio del tema, así como una invitación a la reflexión en los aspectos medulares que iré presentando.

La cantidad de información no sistematizada existente, pudiera inicialmente confundir a los que se aproximen a esta apasionante área de trabajo. Les habla alguien que ya pasó por esas confusiones (algunas las intento aun resolver), y aligerar un poco el camino del prójimo, pudiera ser una buena obra dedicada a mis colegas.

También solicito licencia para irles reseñando sobre cuáles han sido algunos de los posicionamientos que ya he ido incorporando a mi forma de abordar esta temática, y que forman parte del esquema referencial que sirve de fundamento a la asignatura optativa de Supervisión Psicológica que estoy coordinando en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, desde el 2013.

Las primeras preguntas entonces que podemos hacernos en este proceso de búsqueda y aproximaciones pudieran ser ¿qué es la supervisión psicológica? ¿Desde dónde me estoy posicionando como profesional de la Psicología cuando participo en un proceso de supervisión?

Comienza entonces el primer desafío.

El desafío epistemológico.

Ciertamente, una revisión preliminar del término en la literatura psicológica, evidencia algunos retos conceptuales, toda vez que el término "supervisión" ha estado sujeto, más allá de su polisemia intrínseca, a un uso indiscriminado, indiferenciado y no pocas veces contradictorio con lo que debería considerarse su esencia. Lo dicho se hace particularmente importante en el modelaje de ciertas prácticas, llamadas de supervisión, que se estructuran sobre modelos relacionales hegemónicos.

La reiterada recurrencia a relaciones hegemónicas en muchas actuaciones nominalizadas como de supervisión, tienen como lugar muy común, la existencia de una "estructura de supeditación". Usualmente es una estructura relacional de poder amparada en la noción de saber. Se instala así una relación poder-autoridad. Sobre esta estructura relacional se hace descansar el ejercicio funcional de la supervisión, el vínculo supervisor – supervisado.

¿Puede la supervisión librarse de este sello cuasi-distintivo? Sin dudas que sí. La supervisión puede erigirse en una relación de colaboración y no de poder. Una relación en la que el proceso y su dinámica sean el fin y no el medio. Es decir, una supervisión que tenga como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades, la alternatividad, y no el establecimiento de una verdad definitiva.

Una supervisión sustentada en una epistemología dialógica. "El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos, no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que uno haga al otro… Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados". (Freire, 1993, pág. 145)

Una lectura reformuladora, más contemporánea y sobre todo más cercana a una epistemología crítica y de convergencia, intentando ser más plural, democrática, y dialógica, debe modificar tal modo de pensar y hacer la supervisión como esa "mirada superior de uno sobre otro". La supervisión necesita ser planteada, realizada y emprendida con otra representación, como un compartir nuestra mirada con otra, y en eso consiste su valor formativo-profesional, su reconocimiento como una de las dimensiones fundamentales de la formación (Moreira V, 1997) su posible función de contención, su sentido crítico constructivo, su valor como un recurso técnico.

Esto es muy claro para los que hacen de la supervisión no un modo ni un medio de realizarse, sino una forma de intercambiar desarrollo profesional, mejoramiento técnico y personal del trabajo. La supervisión convertida en un valioso instrumento de trabajo y no en un espacio más del mercado de trabajo (Zas, 2004).

En este sentido, la supervisión en Psicología la visualizamos como un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones de ayuda profesional en diferentes modalidades y ámbitos (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, trabajo grupal) y que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa. En ambos casos supervisión es mejoramiento del trabajo profesional, supervisión es acción colectiva en aras de lograr mejor desempeño (Zas, 2004).

El problema, el fin último de la supervisión no puede ser "quién tiene la verdad". Pero tampoco puede ser "cuál es la verdad". Su intención de base reside en la intención de la relación, y esta obviamente no es cognoscitiva, ni epistemológica. En el mejor de los casos pudiéramos decir que la intención debe ser el bienestar.

"Se trata, desde nuestro punto de vista, de un tipo de relación profesional colaborativa, que se establece entre al menos dos profesionales, o entre un profesional y un estudiante, donde uno trae a la relación su trabajo realizado, para compartirlo en la búsqueda de otra visión constructiva, mediante un dialogo colaborativo y productivo, donde uno asuma el rol de supervisor y el otro presenta el material a ser trabajado en un proceso que abarca dimensiones vinculadas con la utilización de recursos técnicos propios de la psicología y vivencias personales.

Una relación en la que el proceso y su dinámica sean el fin y no el medio. Es decir, una supervisión que tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades, y no el establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, de respeto al compromiso y al empeño profesional. (Zas, 2015, p.40)

La supervisión en Psicología es también "un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes" (Fernández, 2007, p.1). La supervisión es definida como una co-visión: mirar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar. "Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas". (Ídem).

El tema de los modelos de supervisión es atravesado por el desafío epistemológico explicitado y por un **segundo desafío que es el metodológico:** ¿Cómo se supervisa? ¿Qué se supervisa¬? ¿Cuándo se supervisa? ¿Qué es ser un supervisor? Estas reflexiones pudieran ser tomadas en cuenta para ir comprendiendo la diversidad de modelos existentes, sus puntos de encuentro y desencuentro.

Modelos de supervisión

Pudiéramos afirmar que existen tres grandes grupos de modelos de supervisión:

• Los modelos de supervisión derivados del enfoque clínico de las diferentes escuelas psicoterapéuticas.

• Los modelos de supervisión organizados en base a los modelos de aprendizaje, algunos de ellos centrados en las nociones de formación por competencia para el desarrollo profesional y la teoría de los roles sociales.

• Modelos que explicitan el proceso de supervisión desde el punto de vista metodológico, muestran cómo hacer la supervisión, fundamentados en modelos pedagógicos de la orientación algunos y desarrollan una pedagogía de la supervisión.

Sería imposible abarcar todos estos modelos en una conferencia. La intención de referirlos viene dada como un indicador de cuánto habría que estudiar y revisar para investigar sobre el tema, también para asumir un ¿cómo hacer?

Solo a modo de titulares. Con respecto al primer grupo que hemos mencionado pudiéramos referirnos a la supervisión psicoanalítica (Grinberg, 1970), la supervisión desde una perspectiva centrada en el cliente (Patterson, 1964; Fajfar, 2004), la supervisión en la terapia sistémica (Montalvo, Espinosa, 2011), entre muchas otras.

Pero también se han desarrollado otros modelos clasificados como transteóricos, por su nivel de utilidad en varias teorías, como los que se centran en el desarrollo de los terapeutas supervisados, los roles predominantes en la relación, o el proceso de cambio (Vírseda, 2011)

El desarrollo de la supervisión psicológica en otros tipos de relaciones profesionales de ayuda, como la orientación psicológica y el counseling, también se ha ido estableciendo como un tipo de práctica determinante para la formación de los especialistas. Esto ha conllevado a que una revisión actualizada del tema tenga que incluir también lo que está ocurriendo al nivel de estas acciones profesionales.

El segundo grupo que contiene los diferentes modelos de supervisión que se han elaborado dirigidos al proceso de formación de profesionales que establecen relaciones de ayuda, organizados en base a diversos modelos de aprendizaje, algunos de ellos centrados en la formación de competencias y el desarrollo profesional y la teoría de los roles sociales, es representado por ejemplo por el modelo teórico de Stoltenberg (1981), el modelo de sistema de Holloway (1995), el Modelo Integrador de Supervisión de George Vera (2009), entre muchos otros.

Entre los modelos que explicitan el proceso de supervisión desde el punto de vista metodológico, muestran cómo hacer la supervisión, fundamentados en modelos pedagógicos de la orientación algunos y desarrollan una pedagogía de la supervisión, pudiéramos nombrar los aportes de Susan Allstetter Neufeldt (1999), la cual ofrece herramientas altamente valiosas para el proceso de formación de los orientadores y consejeros en su libro "Estrategias de Supervisión para el Primer Practicum".

En los tres grandes grupos de modelos que he podido sistematizar, existen formas diversas de realizar la supervisión psicológica: de modo individual o grupal; más estructuradas o menos estructuradas; verbal, por reportes escritos, o en vivo; que abarquen todo el proceso de trabajo, o solamente el análisis del momento presente.

Si han resistido la lectura hasta este punto, sintiendo además ¡cuánto me falta por aprender en este tema! ¡Cuánto tengo que estudiar para hacer y participar en un proceso de supervisión! un primer objetivo de esta intervención comienza a vislumbrarse.

Efectivamente. Enfrentar los dos primeros desafíos que he dibujado tenuemente, nos convoca a un gran reto: instrumentar prácticas de supervisión implica revisar todo el arsenal teórico-metodológico existente, y ubicarlo en relación con la identidad profesional que nos define, el tipo de práctica que realizamos, el tipo de experiencia profesional que nos caracteriza, y la necesidad también de diseñar o elegir un modo de formación específico.

Hacer supervisión no es reproducir el modo de hacer "más bonito", o el que encuentro a mi paso. Es eso también, porque las circunstancias a veces nos hacen elegir lo que tenemos a mano (como dijera Mercedes Sosa: soy la que estoy por acá). Pero no debe ser únicamente eso, ni debe ser mucho menos la aspiración en un proyecto de formación en Psicología.

Hacer supervisión implica primero investigar en el tema (necesidades de supervisión de los grupos profesionales, búsqueda de metodologías afines con nuestra idiosincrasia y no simples importaciones de contextos lejanos y distantes). Implica elegir, integrar, repensar los modelos existentes, todo lo cual solo se puede dar como resultante de un conocimiento previo, de una revisión exhaustiva, de una dedicación al tema.

Por cierto, que desde la experiencia que he tenido, el 90 por ciento aproximadamente de la información más actualizada que he logrado sistematizar en el tema, proviene de experiencias que se realizan en Estados Unidos y en países europeos. La producción teórica latinoamericana que he encontrado, es muy escasa e insuficiente. Esta situación la retomaremos más adelante, pues constituye una de las causas que sirven de fundamento a las líneas de desarrollo del tema en las universidades latinoamericanas.

Soy partidaria de la utilización intencional de la supervisión psicológica como instrumento de formación y facilitador del desarrollo profesional. "La práctica intencional resulta crucial para desarrollar la experiencia profesional, más que la simple experiencia. Hacer que la práctica sea más intencional significa que los profesionales deben examinar su comportamiento a la luz de los resultados" (Neufeldt, 1999, pág. 8)

Parto de la consideración de la necesidad de una formación específica en supervisión psicológica, como recurso formativo favorecedor del desarrollo de diversas competencias profesionales en el especialista en Psicología, y de una formación en supervisión psicológica, para garantizar el aprendizaje de este tipo de práctica como una competencia en sí misma.

Las reflexiones que ya habíamos apuntado ¿Cómo se supervisa? ¿Cuándo se supervisa? ¿Qué se supervisa¬? ¿Qué es ser un supervisor? contienen otras interrogantes ¿qué integro de los diversos modelos? ¿Cómo integro de los diversos modelos?

Este conjunto de nuevos cuestionamientos nos conduce a pensar en un tercer desafío de contenido más **instrumental y operativo**, que contiene además los elementos básicos que permiten facilitar la organización de los diversos espacios de realización de los procesos de supervisión.

El desafío instrumental y operativo. La experiencia cubana.

No intentaré dar recetas, pues justamente este es el desafío que nos pone ante la difícil situación de la especificidad, de las particularizaciones, las identidades, la variedad de tareas y propósitos que pueden estar determinando la necesidad de elaborar dispositivos de supervisión psicológica.

El desafío instrumental y operativo adquiere además un mayor nivel de complejidad, dado la diversidad de espacios de realización de las prácticas de supervisión que se ubican en tres grandes áreas: la formación de pregrado, la formación de postgrado y la práctica profesional.

Cada cual desde su historia de formación, experiencia, idiosincrasia, preferencias o creencias en diversos modelos de trabajo profesional, busca y diseña espacios de supervisión, donde integra modelos y formas.

Pero incluso, para llegar a ese tipo de elaboraciones, se hace necesario orientar a los profesionales, y a los que están en proceso de formación, desde algunos elementos básicos que puedan servir para la realización exitosa y/o no dañina, del empleo de esta herramienta. de hacer, o donde implementa un tipo específico de modelo.

Tomaré como referente para abordar este último desafío, lo que ha ido sucediendo en la experiencia cubana.

En la experiencia cubana, el acercamiento al tema de la supervisión psicológica, se inició dada una profunda preocupación por el bajo índice de utilización de este instrumento, en los diversos campos de la Psicología en nuestro país, por la falta de conocimiento, sistematización y difusión de las metodologías de supervisión que se emplean y por la ausencia de programas de formación de supervisores en los niveles de pregrado y postgrado (Zas, 2010). Un análisis detallado de esta situación fue referido en un anterior artículo sobre el tema (Zas, 2013)

El modelado de supervisión en las prácticas de formación de Psicología en Cuba tiene dos vertientes de análisis: la supervisión como instrumento para facilitar los procesos de formación en Psicología y la formación de supervisores psicológicos que atiendan el desarrollo profesional de los psicólogos en el ejercicio de sus prácticas.

---

2. Las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos socialmente que se van desarrollando y modificando y que resultan útiles para el desempeño en diversas situaciones profesionales (Ducci, 1997; Perrenoud, 1998, Le Boterf, 2001, Vargas, 2002)

Según Mena, resulta difícil prefijar las competencias, y es necesario exigir "siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad -y aprendizaje-, el contexto, los requerimientos que la propia actividad plantea (todo consistente con la situación de aprendizaje). De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando, son en sí mismas aprendizajes. (Mena, 2011, pág. 100)

Ambas vertientes son altamente complejas. En ambos temas nos encontramos en pleno proceso de construcción y definiciones, atravesando un conjunto de cuestionamientos que hemos ido analizando tales como ¿Qué tipo de práctica de supervisión necesitamos los psicólogos en Cuba para contribuir al desarrollo profesional y técnico de nuestro gremio? ¿Cómo podríamos en la práctica profesional actual del psicólogo en Cuba instrumentar un correcto proceso de aprendizaje y asimilación del dispositivo técnico al cual nos hemos referido? ¿Qué tipo de supervisores necesitaríamos acorde a nuestros encuadres de trabajo y a nuestra identidad profesional y cultural?

Este conjunto de cuestionamientos sirvieron de fundamento para la elaboración de algunos artículos y presentaciones sobre este tema (Zas, 2004, 2006, 2010) que en lo personal me sirvieron para proyectar una estrategia de trabajo dirigida al desarrollo del aspecto formativo de la supervisión psicológica en Cuba.

El continuo perfeccionamiento de los planes de estudio de la carrera de Psicología y la responsabilidad del gremio de psicólogos en mejorar la calidad de las acciones profesionales que se ejecutan, han ido creando las condiciones propicias para dar paso a la aplicación de la supervisión psicológica como recurso formativo que permita además el desarrollo de un modelo de formación en supervisión psicológica, acorde a las necesidades y realidades de la praxis del profesional de la Psicología en Cuba.

Esto se ha materializado en dos escenarios diferentes. Por una parte, se nos solicitó por la Comisión de Carreras, la elaboración de una propuesta de una asignatura de pregrado de Supervisión Psicológica. Esta asignatura se comenzó a impartir como asignatura opcional a los estudiantes que cursan el quinto año de la carrera, en el pasado curso 2013-2014, y en el presente curso nos encontramos en la segunda edición. Por otra parte desde el año 2011, se realizó la inclusión de sesiones de supervisión psicológica en la asignatura de Orientación Psicológica de la carrera de Psicología.

A modo de ejemplo: el programa de la asignatura de Supervisión Psicológica, fue elaborado tomando como referencia una extensa revisión sobre la temática (Neufeldt, 1999; Bernard, Goodyear, 2009; Grinberg, 1970; Gutiérrez, 2005; Holloway, 1995; Montalvo, Espinosa, 2011; Moreira, 1997; Vera, 2001), la realización de una investigación que dirigí sobre una sistematización de los principales contenidos que podrían estar presente en un programa de este tipo, y que devino en un Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Psicología (Córdova, 2010); el análisis de los antecedentes sobre el estado de este tipo de prácticas en Cuba, y la contextualización dentro de las características del plan de formación del psicólogo cubano.

La asignatura propuesta es presencial. Se ofrecen contenidos teóricos-técnicos y se realiza una experiencia de supervisión grupal durante todo el curso que aborda casos clínicos, investigaciones u otro tipo de acciones profesionales que los estudiantes hayan desarrollado o se encuentren desarrollando en el momento que reciben la asignatura. El grupo es coordinado por un profesor en el rol de supervisor, y un estudiante en el rol de observador participante.

La experiencia de supervisión grupal, que sirve de dispositivo básico de formación, se fundamenta en un modelo que parte de un esquema general referencial integrado a partir de los aportes básicos de los diferentes modelos clásicos de supervisión clínica (psicoanálisis, no directivas, sistémicas), de algunos aportes de los modelos de supervisión basados en los enfoques del desarrollo y de los roles sociales, de una contextualización en la realidad de las prácticas de la psicología en Cuba y de los principios básicos de las relaciones profesionales de ayuda psicológica.

Se complementa con un conjunto de elementos básicos que deben considerarse referidos a los roles de supervisor y supervisado, las características esenciales de la relación que se establece entre ellos y la organización del proceso de supervisión.

Todos estos elementos se van instrumentando en un proceso dialógico y reflexivo grupal, donde se va identificando por parte de los supervisores que coordinan los grupos, las diferentes tareas y funciones de supervisión que se van produciendo, con un fin didáctico.

Como habíamos señalado, a partir del año 2011 se inicia la inserción de la supervisión como didáctica de la formación en la asignatura de Orientación Psicológica. El proceso formativo que se va produciendo durante la realización de las prácticas de supervisión psicológica, favorece el aprendizaje de métodos y técnicas propios de los procesos de orientación psicológica.

Las sesiones de supervisión psicológica que forman parte del programa de la asignatura de Orientación Psicológica, se han organizado de modo tal que favorezcan el cumplimiento de dos objetivos básicos:

• Formación y aprendizaje del esquema referencial de alternativa múltiple (Calviño, 2000) en el cual se fundamenta la conducción de un proceso de orientación psicológica.

• Monitoreo de la realización del trabajo práctico de la asignatura.

El profesor-supervisor, deberá garantizar con la ejecución de estas sesiones ambos objetivos, para lo cual deberá considerar los siguientes aspectos:

1. Concepto de supervisión psicológica sobre el cual se fundamenta la práctica que conduce (Zas, 2004, 2013)

2. Características de las sesiones de supervisión psicológica: Serán sesiones de supervisión grupal que se realizarán teniendo en cuenta los siguientes principios (Zas, 2013):

-Utilización del dispositivo grupal como dispositivo de aprendizaje.

-Trabajo reflexivo grupal que se organiza a partir de la presentación por tríos de trabajo de un material elaborado entre ellos que consiste en la elaboración de un guion que simula cuatro sesiones de orientación psicológica. Este modelaje de un servicio profesional se va construyendo a partir de roles intercambiables orientador-orientando-observador en cada uno de los tríos.

-El grupo cuenta con un profesor- coordinador que va modelando, facilitando y corrigiendo lo referente a:

A. Contenidos del esquema básico de orientación psicológica que se imparte en la asignatura, observando cómo se va produciendo la transposición didáctica de las conferencias, los procesos de revalorización, reconstrucción y apropiación de dichos contenidos.

B. Aspectos valorativos (actitudes como orientador, en cada uno de los roles)

C. Habilidades en la utilización de las intervenciones básicas, los instrumentos y técnicas empleadas en los procesos de orientación psicológica.

D. Competencias a desarrollar para el rol de orientador (competencias básicas tales como: competencias para la entrevista, por ej.: características personales del orientador para ser efectivo, valores del orientador, conflictos de valores, comprensión del silencio, responsabilidad compartida orientador-orientado, flexibilidad, escucha activa, empatía, atención intencional; competencias para la formulación de problemas psicológicos, competencias para la aplicación de los instrumentos y las intervenciones básicas del orientador).

E. Aspectos éticos observados.

F. Implicaciones personales que se manifiestan en la elaboración del material (creencias, prejuicios, representaciones, proyecciones, contratransferencias-aspectos idiosincrásicos).

G. Valoración y utilidad de las sesiones de supervisión para el aprendizaje de la asignatura.

El profesor- coordinador propiciará un proceso de indagación reflexiva que le permita al grupo ir reflexionando y construyendo un proceso de apropiación de los contenidos impartidos en la asignatura. Cada sesión tiene definido los diferentes objetivos y puntos de reflexión sobre los cuales se va conduciendo el trabajo del grupo.

Se realizan un total de cuatro sesiones, que responden a los momentos básicos de las sesiones de orientación psicológica: la sesión exploratoria, el establecimiento del contrato, sesión de seguimiento y sesión de cierre. En ambas experiencias antes referidas, se ha potenciado la utilización de la supervisión como instrumento para facilitar los procesos de formación en Psicología. Perfeccionar los procesos formativos en este sentido, es uno de los retos que aún nos queda por delante.

Las proyecciones con respecto a la formación de supervisores psicológicos que atiendan el desarrollo profesional de los psicólogos en el ejercicio de sus prácticas, tienden a la organización de un Diplomado como meta a la que aspiramos para sistematizar los avances que sobre el tema se han producido en nuestro país.

Todos estos avances que se han ido realizando sirven de fundamento a la propuesta de un modelo teórico-metodológico, en el cual nos encontramos trabajando en estos momentos.

El desarrollo de las prácticas de supervisión en Cuba no podría ser de modo alguno, un cambio rápido y abarcador. Por el contrario, debería plantearse como un devenir instigado, pero natural, propiciado, facilitado, pero espontáneo, orientado pero no directivamente, construido progresivamente (Zas, 2004).

Estamos transitando aun por una etapa de despistaje en este proceso de desarrollo, intentando crear algunas condiciones para pasar a una etapa de montaje y sistematización de las prácticas de supervisión, con un montaje básicamente formativo (Zas, 2004). Este es el lugar donde nos encontramos hoy.

Los contenidos que hemos ido presentando nos muestran que sin duda, hay varios caminos que pueden ayudarnos a ir transitando y enfrentando los diversos desafíos que hemos presentado. A modo de resumen pudieran ser:

- El respeto a lo autóctono, la no importación de modelos teórico-metodológicos en supervisión, sin que medie un verdadero proceso de apropiación que responda a las verdaderas necesidades de los grupos que las utilizan.

- La necesidad de realizar procesos de sistematización e integración de diversas metodologías, que se fundamenten en investigaciones dirigidas intencionalmente con estos fines.

- La necesidad de favorecer procesos de formación intencional en los temas de supervisión en Psicología en los diversos niveles de desarrollo profesional: desde cursos básicos en el pregrado, hasta diplomados para el postgrado.

- Reconocer en la práctica profesional la presencia de espacios de supervisión, con un fondo de tiempo dedicado a ello, y con fines formativos y de mejoramiento de la calidad del trabajo profesional del especialista en Psicología.

"Para que pueda calificarse como un hecho reflexivo, la reflexión debe tener consecuencias; debe producir un cambio…" (Neufeldt, 1999, p. 7). Algunos cambios están ocurriendo, pero el camino que nos queda por recorrer es bien largo y complicado, y también se impone cierta premura: nuestros pacientes, clientes, orientandos, grupos, comunidades, familias, esperan de nosotros lo mejor, esperan mejores profesionales cada día, merecen el mejor de los servicios, la mejor de las atenciones psicológicas. Es nuestra responsabilidad.

Bibliografía

1. Asociación Internacional de Psicología Analítica (IAAP) (www.iaap.org)

2. Bernard J, Goodyear R (2009) Fundamentals of Clinical Supervision. Pearson education. Fourth edition.

3. Calviño M. (2000) "Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple". Ed. Científico Técnica.

4. Córdova J (2010). Propuesta de contenidos básicos a insertar en el diseño de un programa docente de pregrado de supervisión psicológica. Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Psicología, tutoreado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana. [s.n]

5. Freire, P. (1993): Pedagogía de la Esperanza. Siglo veintiuno. Editores

6. Grinberg, L. (1970): "La Supervisión Psicoanalítica". Teoría y práctica. Tecnipublicaciones S.A. Tomo XXVII. No 3.

7. Fajfar, V. (2004): "El espacio de Supervisión" p.180. Buenos Aires. Argentina.

8. Fernández, M (Comp.) (2007) La formación en la práctica de la supervisión. Cuadernillo Colegio de Psicólogos Dto. XIV. Morón. Pcia. de Buenos Aires.

9. Gutiérrez O (2005) "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología. "Revista Mexicana de Psicología (2005) volumen 22, número monográfico especial, 253-270.

10. Holloway, E. (1995): "Clinical Supervision: A Systems Approach to Supervisions". SAGE Publications, Inc.

11. Montalvo J, Espinosa MR (2011) Supervisión y terapia sistémica: modelos propuestas y guías prácticas. Ediciones Cree-Ser.México.

12. Moreira V (1997) Supervisión en Psicoterapia: un enfoque fenomenológico- existencial. (www.terravista.pt/FerNoronha/1454)

13. Neufeldt S A. (1999). Estrategias de Supervisión para el primer Practicum. American Counseling Association. United States of America. [s.n]

14. Patterson, (1964): "Orientación autodirectiva y Psicoterapia", Cáp.3 "La Ética y las necesidades del Orientador". p .32.

15. Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. Journal of Counseling Psychology, 28(1),5965.

16. Stoltenberg, C.D, McNeill, B. & Delworth, U. (1998). IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists. San Francisco: Jossey-Bass.

17. Vera G (2001) La supervisión en orientación: nociones, propósitos y procesos. Venezuela. Encuentro Educacional. Vol.8, No.3.

18. Vera, D. (2009). Taller de Supervisión: Supervisión Clínica: profesionales de ayuda. PHD en Counseling. Maracaibo. Venezuela

19. Vírseda, JA (2011) Aprendices y maestros. Relatos de supervisión sin fin. En: Montalvo J, Espinosa MR (2011) Supervisión y terapia sistémica: modelos propuestas y guías prácticas. Ediciones Cree-Ser. México

20. Zas B (2004 agosto-septiembre) La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba. Revista Alternativas en Psicología. México. Año IX. 10.

21. Zas B (2006) Supervisión Clínica: necesidad de la formación y desarrollo de esta competencia en las prácticas profesionales de la Psicología en Cuba. Resúmenes del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (p.46-58). La Habana.

22. Zas B (2010) Supervisión Psicológica: estado actual de este tipo de prácticas en Cuba. Conferencia dictada en la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología. Mayo 2010.

23. Zas, B. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. Integración Académica en Psicología, 1(1), 72 - 81. Extraído el 27 de enero, 2014 de http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/3-integracion-academica-en-psicologia-volumen-1-numero-1-2013

24. Zas, B. (2015). Formación en supervisión psicológica: peculiaridades de su desarrollo en la preparación del profesional de la Psicología en Cuba. Revista Integración Académica en Psicología. Volumen 3. Número 7. Enero-abril 2015.

Belisario Zanabria Moreno

Psicólogo graduado en la UNMSM, Profesor, graduado en la Universidad Nacional de Educación. Magíster en Psicología. Doctorado en Neurociencias. Actual Presidente de la Asociación Peruana de Neuropsicología.

En el presente, Neuropsicólogo en el Hospital Nacional Edgardo Rebagliati de Essalud, docente en la Escuela de Post Grado de la Facultad de Medicina y Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de la Universidad Nacional de Educación.

LA SALUD Y LA ENFERMEDAD PSIQUICA PROPUESTAS PARA UN MANUAL ALTERNATIVO AL DSM

Hospital Nacional "Edgardo Rebagliati" de la Seguridad Social del Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima - Perú

RESUMEN: LA SALUD Y ENFERMEDAD PSIQUICA

La salud y la enfermedad no pueden desligarse de la realidad social, de las relaciones económicas, de las brechas sociales. La sociedad cimenta la salud y protege de la enfermedad, el bienestar social es más que la prosperidad individual y artificial. La Salud psicológica, de todas las personas es primordial para el desarrollo social.

Se propone soluciones al problema ontológico, metodológico; con un nuevo planteamiento desde el conocimiento del universo los procesos entrópicos, neguentrópicos de la materia, la energía, el espacio y el tiempo; el surgimiento de la vida en el universo, los determinantes epigenéticos y sociocinéticos, la naturaleza de la persona. La salud como toda forma de organización informacional –neguentrópica– del sistema de la sociedad y de las personas, que se define bajo criterios éticos, científicos y técnicos, establecidos por la propia sociedad; la enfermedad se define como el proceso de desorganización informacional entrópica de la sociedad en general, y de las personas en particular, por el que el sistema vivo tiende a su descomposición.

Se describe y explica los procesos de la enfermedad en las personas como defectos, trastornos y deterioro, de los sistemas afectivos emocionales, cognitivo productivo, conativo volitivo.

ABSTRACT: PSYCHIC HEALTH AND DISEASE

Health and disease can not be separated from social reality, economic, social gaps. The company builds health and protects against disease, social welfare is that individual and artificial prosperity. The psychological health of all people is essential for social development.

Solutions to the ontological, methodological problem is proposed; with a new approach from the knowledge of the universe entropic processes, neguentrópicos of matter, energy, space and time; the emergence of life in the universe, epigenetic and sociocinéticos determining the nature of the person. Health as all forms of -neguentrópica- informational system organization of society and individuals, defined under ethical and technical, scientific, established by the company itself; disease process as any informational entropic disorganization of society in general and people in particular, where the living system tends to decompose.

It describes and explains the processes of disease in people as defects, disorders and impairment of emotional affective systems, cognitive productive conativo volitional.

Palabras Claves: Salud, enfermedad, entropía, neguentropia, mente, psiquismo, información, defecto, trastorno, deterioro, sistemas individuales, sistemas sociales.

Keywords: Health, disease, entropy, neguentropy, mind, psyche , information, defect, disorder , impairment , individual systems, social systems.

La salud y enfermedad "mental", mantienen su definición y consideración, bajo el dominio del positivismo, empirismo y naturalismo; con la consideración del ser humano como un animal superior, desdeñando su naturaleza social. Este sistema, en sus diversas etapas de evolución, expansión y consolidación histórica ha impuesto a los pueblos del mundo una forma de construcción de la ciencia, fundada en una concepción de intereses y beneficios económicos.

Es necesario un cambio de paradigma, ello implica; realizar un análisis crítico de la ortodoxia del modelo psicopatológico, rescatar los problemas psicológicos del mundo de la patología psiquiátrica, emanciparlos de la vieja doctrina que dice de ellos "esto es una enfermedad," y que dictamina que algunas personas, por el hecho de experimentar un problema vital, están enfermas.

Crítica a la teoría de la enfermedad mental (Ortiz, CP (2007)

(1) No se ha precisado la naturaleza de la enfermedad, excepto por sus características aparentes.

(2) Se da a entender que salud-enfermedad es un proceso determinado causalmente.

(3) No están definidas las enfermedades mentales en términos de sus procesos esenciales.

(4) No se ha logrado sistematizar nosológicamente los trastornos psicológicos.

(5) No se han precisado cuáles son los síntomas cardinales, cuáles los accesorios y cuáles los precoces de estas enfermedades.

(6) No se ha superado el dualismo enfermedad mental - enfermedad orgánica.

(7) La relación entre los problemas sociales y la enfermedad mental se reduce a simples correlaciones.

(8) No se explica por qué la correlación entre los síntomas mentales y las funciones cerebrales es débil.

(9) Se mantiene la persistente dificultad de aprehender la naturaleza del psiquismo.

¿Es posible una explicación dialéctica de las llamadas "enfermedades mentales?

Sí, pero es necesario replantear del problema de la naturaleza de las enfermedades de las personas; para ello es necesario:

• Explicar la naturaleza esencial del sistema vivo
• Definir la sociedad dentro del sistema vivo
• Explicar la doble determinación genética y social del hombre
• Definir la naturaleza genética y social de la personalidad.
• Explicar la naturaleza de la salud y la enfermedad como conceptos básicos.
• Definir la naturaleza de las relaciones entre:
Entropía – neguentropia
Ordenamiento – organización
Lo individual – lo multiindividual
Lo individual – lo supraindividual

LA BIOGÉNESIS

Como proceso culminante de la evolución del universo y del sistema solar, con la formación de la Tierra empezó el desarrollo del sistema vivo a partir de ciertas reacciones químicas y a base de las condiciones del ambiente físico predominante en ciertos puntos del planeta. Este proceso que habría durado entre mil y tres mil millones de años, se denomina evolución química, o más específicamente, proceso de biogénesis por el hecho de que dio origen a la vida. Ésta apareció cuando llegaron a formarse estructuras químicas cuya actividad reflejaba tanto los procesos químicos que le dieron origen, como el ambiente físico que en ese entonces la rodeaba. En otras palabras, puestas las cosas en términos actuales, para que exista un sistema vivo, se requiere de una superestructura cuya actividad refleje en sentido genético los procesos físicos y químicos internos del sistema, y en sentido cinético las condiciones físicas y químicas de su entorno, las que así se reflejan, a su vez, en el mismo sentido cinético, en los procesos internos del sistema, a los cuales de este modo convierte en soporte activo de aquella misma superestructura.

En estos sistemas celulares, y de ellos en adelante, el ADN quedará convertido en una estructura química cuya actividad refleja tanto los procesos fisicoquímicos que le precedieron y aún suceden en su interior, así como los cambios que se repiten cíclica y regularmente (Anojin,1987) a su alrededor. A partir de estos sistemas unicelulares, en los últimos 1,300-1000 millones de años, el sistema vivo prosiguió su evolución hacia la formación de individuos multicelulares cada vez más complejos, y surgen así los reinos Fungi, Animalia y Plantae.

Durante este desarrollo del sistema vivo han ocurrido períodos llamados de *radiación adaptativa*, en que algunas especies se expandieron habitando amplias zonas del planeta, que han alternado con períodos de extinción en masa en que desaparecieron muchas otras especies. Así llegamos a los 4 a 5 últimos millones de años en que surge y se desarrolla entre los primates el género Homo. Es posible que a partir de un tronco común, hayan divergido los homínidos, diferenciándose de los monos. Sólo dentro de este género, algunas de sus especies empezaron el desarrollo de sistemas multiindividuales tendientes a una organización social, y cuando muchas de ellas se extinguieron, sólo la especie Homo sapiens en los últimos 500 ó 100 mil años culmina su transformación en un sistema supraindividual de características totalmente distintas de los ya existentes. El resultado es que sólo los individuos de esta especie llegaron a organizarse para conformar una verdadera sociedad.

LA INFORMACIÓN Y LOS PROCESOS DE LA VIDA

Que es lo que mantiene la actividad de las células, los sistemas, los animales los hombres, y la misma sociedad humana; o que es lo que mantiene la unidad del sistema vivo? La integridad del sistema depende de aquella reflexión que conocemos como información genética, la información codificada en los genes. Y al otro extremo la integridad, de la sociedad humana depende de una clase similar aun más compleja de la reflexión que es la información social, principalmente la que está codificada en el lenguaje escrito.

La información es aquella que mantiene la unidad y la integridad del sistema vivo que comprende, como dice Monod, desde la Bacteria hasta el Hombre.

La unidad de la persona es posible porque estos niveles de organización también se determinan al interior del individuo, tanto en sentido epigenético (ascendente) como cinético (descendente); así hay información celular, información tisular, información neural, información psíquica e información social que está relacionado al desarrollo de la actividad vital, desde la concepción hasta la personalidad social; en el que, cada nivel de actividad es punto de partida del nivel de complejidad superior, pero una vez que éste queda organizado se convierte en modelo de desarrollo que le dio origen, el cual quedará así transformado en el soporte activo del nuevo sistema.

LA INFORMACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA VIVO

Los seres vivos tienen propiedades únicas que los diferencian de la materia inerte. Son sistemas organizados que han surgido como culminación de los procesos neguentrópicos de la materia en nuestro planeta. A las estructuras neguentrópicas que organizan la materia en nuestro planeta les llamamos **información.**

Por tanto, el sistema vivo es un sistema informacional

Naturaleza de la información. los procesos de **la materia inerte se ordenan causalmente;** los procesos de la **materia viviente se organizan informacionalmente.**

Información. Es toda estructura fisicoquímica cuya actividad organiza neguentrópicamente a cada sistema vivo es una estructura material incluida dentro de un sistema igualmente material, que al reflejar tanto la actividad interna de este sistema como la estructura del ambiente que lo rodea, su actividad determina la organización del sistema en su totalidad, fuese individual o social. (Ortiz 2009)
El sistema vivo es un sistema material con una doble determinación:

(1) Genética: refleja los procesos fisicoquímicos que fueron su punto de partida
(2) Cinética: refleja las características fisicoquímicas del ambiente actual.

SISTEMAS INDIVIDUALES Y SISTEMAS SOCIALES

Una característica del sistema vivo es su organización en subsistemas de distinta extensión que se aíslan formando individuos o sistemas individuales.

Desde las bacterias hasta los hombres son sistemas individuales. Dentro del sistema vivo, todo individuo nace, crece, se desarrolla, reproduce y muere; algunos en un lapso de sólo algunas horas, otros en un periodo de varios años. A diferencia de los individuos, las distintas especies perviven, generalmente por varios millones de años y únicamente cuando las condiciones de su medio son inadecuadas, pueden llegan a extinguirse, y por eso de muchas de ellas sólo han quedado sus restos fosilizados.

Una particularidad de estos individuos, sobre todo cuando son de la misma especie, es que tienden a permanecer juntos mientras viven, aunque fuese sólo para aparearse y procrear. Los animales, por ejemplo, forman colonias, cardúmenes, bandadas, manadas, tribus. Llamaremos sistemas vivos multiindividuales a estos conjuntos de individuos de una especie o de varias especies interdependientes.

Se les podría llamar también sociedades naturales, aunque dentro de ellas sus miembros se relacionan o comunican entre sí sólo por medio de señales interindividuales, usando los medios inertes que los rodean, como el agua, el aire, la luz, o las sustancias químicas que ellos mismos diseminan al excretarlas o expelerlas de su cuerpo.

Solamente los hombres desde que se reunieron para formar sistemas multiindividuales, para comunicarse ya no usan sólo señales, sino que se comunican por medio de los objetos que producen y fabrican, y sobre todo, por medio de signos y sistemas de signos que ellos mismos han creado, y por eso existen por fuera y más allá de sus creadores. En la actualidad, no sólo dejamos mensajes en un papel, sino también en cintas electromagnéticas, en discos de lectura láser, y más todavía, podemos guardar estos mensajes, nuestras propias imágenes y las imágenes del presente, en libros y en todos los sistemas de cómputo que serán usados por otros tal vez miles de años después, tal como ya ha sucedido con los papiros que dejaron los egipcios, así como las construcciones y manufacturas que nos legaron muchas culturas que ya no existen.

Existe el sistema social, o simplemente sociedad –o sociedad humana si queremos diferenciarla de las sociedades naturales de animales–, al conjunto de individuos humanos que se comunican fundamentalmente por medio de signos y de sistemas de signos integrados que constituyen un lenguaje.

ENTROPÍA Y NEGUENTROPÍA

Desde el punto de vista físico, ha sido de gran importancia medir el grado de desorden de un sistema. En el siglo pasado, Clausius introdujo el concepto de entropía. Ésta es una variable termodinámica que mide el grado de desorden de un estado termodinámico. Esto quiere decir que cada estado de un sistema tiene su respectiva entropía. Por lo tanto, mientras mayor es el desorden de un sistema, mayor será su entropía. La diferencia entre desorden y entropía es que el desorden es atributo de todo el sistema, mientras que la entropía es atributo de cada uno de sus componentes.

Un proceso entrópico es todo aquello que se caracteriza por su tendencia a un mayor desorden, a su descomposición, que en último término significa, un mayor equilibrio, estabilidad o uniformidad, o por el contrario, menor variedad o diversidad.

Por la misma propiedad universal de reflexión de la materia, sabemos que un desorden se refleja en orden, o al revés, el orden en desorden, en cualquier región del universo. Por esta misma razón, a pesar o en contra de los procesos entrópicos que se explican por medio de la segunda ley de la termodinámica, en el universo hay también una tendencia al orden, es decir, a la formación de estructuras materiales cada vez más ordenadas, e inclusive más complejas. Si no fuera así, no habrían aparecido nuevos sistemas de estrellas y seguramente nuevos sistemas planetarios semejantes al nuestro.

Así, según nuestra experiencia cuotidiana, a pesar de que en el mundo parece que fuera más fácil que las cosas se descompongan, se destruyan o malogren, también es cierto lo contrario, aunque más difícil, que un huevo se convierta en gallina, una semilla en un árbol. Veamos cuánto alimento y cuidado se necesita para que crezca y se reproduzca una planta en el huerto o un animal doméstico; en cambio pueden desaparecer como tales en segundos al momento de un accidente o por una enfermedad.

También tenemos la experiencia de que ciertos procesos de composición de la materia persisten y se mantienen a pesar de todos los desastres que suceden a cada momento. A pesar de todos los grandes cambios destructores que han ocurrido y seguirán ocurriendo en nuestro planeta, hay sistemas de gran complejidad como los seres vivos que no sólo se han mantenido como al comienzo, sino que se han organizado progresivamente hasta transformarse en otros de cada vez mayor complejidad.

Habría pues una estrecha relación entre los procesos de descomposición y de composición de la materia; entre los procesos que tienden al desorden y los que tienden a un orden o a una organización. Esto ocurre porque, al mismo tiempo que la materia se desordena o descompone en algún lugar, la energía que libera sirve para que en otro lugar la materia se ordene u organice formando otras estructuras tal vez menos estables, pero mucho más complejas.

Por oposición a los procesos entrópicos, los procesos de sentido contrario, aquellos que tienden a un cierto orden para formar estructuras más o menos definidas, son procesos de entropía negativa, es decir, neguentrópicos. El desarrollo de un ser vivo desde su concepción, su crecimiento hasta que llega a la madurez, se realiza a costa de un alto y constante consumo de energía (la contenida en los alimentos). En casos como estos, los procesos neguentrópicos predominan sobre los entrópicos. Por el contrario, durante la involución por la edad, las enfermedades y la muerte, predominan los procesos entrópicos sobre los neguentrópicos; los de descomposición sobre los de composición.

Los procesos neguentrópicos que ocurren en los seres vivos, ante nuestros ojos, como la salud y la enfermedad, son parte de los procesos neguentrópicos que han causado la formación de estrellas y planetas, y son reflejo de los procesos entrópicos por los que las estrellas y sus sistemas planetarios involucionan y se descomponen hasta convertirse en lo que los astrofísicos llaman estrellas muertas, estrellas de neutrones, agujeros negros.

LOS SISTEMAS PSÍQUICOS

Hay una antigua controversia respecto de la relación entre organismo y psiquismo. Se supone que en algún momento de la evolución, los organismos adoptaron un psiquismo. El desarrollo de este concepto se inicia desde que se suponía que el alma vendría a ser un ente distinto del cuerpo, que debería ocupar algún lugar después de la muerte del cuerpo. Así, de los tiempos en que se creía que estaba en el hígado, o en el corazón, hasta ahora nos quedan expresiones o creencias, como la idea de que las personas coléricas sufren del hígado, o que se ama con el corazón. Muy gradualmente en los últimos 3,000 a 2,500 años se han acumulado evidencias acerca de que este ente, después denominado psique, psiquismo, mente, comportamiento, tiene su asiento en el cerebro. El problema consiste entonces en explicar la naturaleza de la relación de este ente con tantos nombres y el cerebro. Se pregunta, por ejemplo, si la mente de naturaleza distinta a la del cerebro, o ambos es de la misma naturaleza. La respuesta, para unos, es que la mente o el psiquismo son un atributo del cerebro; para otros, una propiedad emergente del cerebro, en el sentido de que la mente es una función del cerebro de los animales, incluidos los hombres. La ciencia natural simplemente confirma esta afirmación; se sobreentiende que el individuo humano es sólo un organismo con funciones como: procrear, comer, digerir, respirar, hablar, percibir, recordar, pensar, ejecutar destrezas, etc. Para la ciencia natural actual, la única diferencia respecto de los animales superiores es que los hombres, aunque también hacen cosas como éstas, las hacen mejor, de modo más complejo y más variado, porque tienen un cerebro más grande y con mayor número de neuronas.

LA EMERGENCIA DE LOS PSIQUISMOS

Como bien ha señalado Sagan (1982), es posible que recién en los reptiles la cantidad de información de sus cerebros sea mayor que la cantidad de información de los genes. Y es que, con la aparición del paleocórtex, las formas de comportamiento de los vertebrados superiores ya dependen de información psíquica, esto es, de: 1) sensaciones afectivas que reflejan el estado funcional y metabólico del medio interno, y 2) sensaciones cognitivas que reflejan los cambios del ambiente externo inmediato al animal; (Ortiz, 1994) que las clases de información psíquica afectiva y cognitiva, que corresponden a los reptiles, las aves y los mamíferos, son formas de información psíquica (paleocortical) que deben ser consideradas de naturaleza inconsciente, diferente de las clases de información psíquica consciente del hombre que son de origen social. La información psíquica inconsciente que surgió con los reptiles, debió aparecer por procesos epigenéticos a partir de la actividad funcional de los organismos que los precedieron en la evolución. Esta clase de información refleja, entonces, primero en sentido epigenético tanto las señales químicas como las señales neurales preexistentes en relación con el medio interno, y en sentido ecocinético al medio externo inmediato del animal. De este modo, esta clase de información determina cinéticamente la reestructuración psíquica de las formas de actividad funcional, metabólica y genética de todo el individuo. Es lógico deducir que por este proceso psicocinético los organismos se convirtieron en psiquismos. La información psíquica ya viene a ser una superestructura que resulta de la integración de múltiples redes neurales distribuidas en la corteza cerebral. La actividad individual organizada a base de esta clase de información alcanza los diversos sistemas orgánicos ya integrados por la información neural ya existente, por medio de señales psíquicas que, a su vez, se expresan en señales motoras que se distribuyen en los sistemas orgánicos, tanto viscerales como somáticos. El efecto final es la organización del individuo a base de diversas formas de actividad psíquica, y la consiguiente reestructuración psíquica del mismo.

LOS PROCESOS DE SOCIOGÉNESIS: LA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD HUMANA

Desde el punto de vista de las ciencias naturales, los primates ocupan el nivel más complejo o superior del sistema vivo. ¿Debemos incluir al hombre en este mismo nivel? Creemos que la respuesta no está en el ámbito de la ciencia natural. Las ciencias naturales no pueden explicar la naturaleza de la sociedad, ni mucho menos la esencia espiritual y consciente de cada uno de los hombres. Sólo unas ciencias sociales correctamente fundadas y fundamentadas pueden explicar al hombre con sus propios métodos y postulados.

Acabamos de ver que los seres vivos forman agrupaciones multiindividuales para sobrevivir; algunas de ellas tienen una organización jerárquica bastante compleja, que se ha mantenido inmutable por millones de años, como sucede, por ejemplo, con las colmenas de abejas o de hormigas. Muchos observadores han mostrado que las formas de organización de los animales superiores, por lo menos objetivamente, tienen un claro parecido a las organizaciones humanas básicas, como la familia o la tribu. Pero si se está atento a los procesos esenciales que han determinado la organización de los sistemas multiindividuales humanos, ya es imposible sostener que las similitudes sean lo más importante como sostiene la ciencia natural; más conviene hacer notar y explicar las diferencias que existen entre las agrupaciones animales y las instituciones sociales, como es uno de los objetivos de las ciencias sociales. No deben pues escatimarse esfuerzos para demostrar la verdad de este aserto, pues todavía hay quienes creen que las diferencias son poco importantes y que a lo sumo son cuestiones de complejidad. Se piensa que sólo las semejanzas son esenciales, pues son genéticas, y que las diferencias serían sólo circunstanciales, puesto que dependen de las condiciones actuales del ambiente.

Pero desde el punto de vista de las ciencias sociales que defendemos, no se puede ignorar que los procesos esenciales que determinan la organización de la sociedad humana son muy distintos de los de cualquier otra organización multiindividual animal, aunque al mismo tiempo se mantienen tan ocultos como para que no hayan sido ignorados, según creemos, por simple conveniencia.

Lógicamente que para esclarecer este asunto hay que interpretar de otro modo las evidencias que se han acumulado acerca de la historia del hombre, y aunque no disponemos de todos los datos necesarios, lo que conocemos hasta ahora bien puede ser suficiente para explicar los procesos por los cuales la especie Homo sapiens se ha transformado en humanidad y progresivamente se transforma en una sociedad. El concepto de información claramente amplía la visión unilateral de la epigénesis, al incluir como esencial su propiedad de determinar cinéticamente la reorganización de todo sistema vivo, fuese individual o multiindividual. Al mismo tiempo que se hace patente la existencia de la información social y con ella la posibilidad de explicar la reestructuración de la actividad multiindividual de los hombres hasta constituirse en el sistema de la sociedad.

En primer lugar, señalaremos que lo más característico del desarrollo social de la humanidad es la evolución del cerebro de las especies Homo, consistente en el paulatino aumento de su tamaño más allá de las proporciones relativas de los demás mamíferos. Esta característica predetermina, en sentido epigenético, la emergencia de la sociedad. En efecto, sólo en la especie H. sapiens es evidente que la relación entre la masa del cerebro y la masa corporal es notoriamente superior a la de todas las demás especies de este género en algo más de 2 puntos; pero mayor aún es el incremento de la extensión de la corteza cerebral en relación a la superficie corporal, más que respecto de la masa o el volumen corporal. En términos relativos, la extensión de la corteza cerebral humana triplica a la del chimpancé, el primate más cercano al hombre (Changeux, 1985).

En segundo lugar, el hecho de tener un cerebro con estas características, habría hecho posible la modificación de la conformación anatómica de los órganos del habla. Una comparación de la conformación anatómica de los cráneos de H. neanderthalensis y de chimpancés, muestra que al tener el velo del paladar y la epiglotis muy cerca, ambos podían respirar y deglutir al mismo tiempo, pero no articular palabras. En cambio, los H. sapiens, si bien no pueden ejecutar aquellas dos funciones a la vez, tienen una estructura anatómica de la garganta dispuesta de tal modo que pueden articular sonidos como los de las palabras sin mayor dificultad. Se discute entonces, si esta disposición anatómica del aparato bucal y el desarrollo de la corteza cerebral ya estaba predeterminada, o no, antes de la aparición del lenguaje. Algunas evidencias indican que el uso del habla habría empezado hace más o menos 100,000 años, y que para ese entonces la conformación del cerebro ya era semejante a la actual.

Pero antes que discutir qué empezó primero, la articulación de palabras o la conformación anatómica del cerebro, debemos explicar cómo los procesos que hemos llamado de sociogénesis, que vendrían a constituir la última fase de la epigénesis en la evolución del sistema vivo, fueron los que inicialmente determinaron la organización de la sociedad, y cómo dentro de ésta la información social se convierte en la base de desarrollo de la sociedad en toda su integridad.

Entonces, habrá que explicar la naturaleza de los procesos de la historia que vienen ocurriendo desde hace 30,000 mil años, durante los cuales los sistemas multiindividuales de la humanidad tienden a organizarse progresivamente como sociedad. Es decir, es preciso explicar por qué y cómo se han producido los cambios por los que la humanidad, cuya historia inicial sólo conocemos a través de hallazgos fortuitos de herramientas primitivas, pequeñas estatuillas de mujeres y el arte gráfico rupestre, inició el proceso final de su estructuración como una sociedad. El legado de las grandes culturas del África, Asia, Europa, América y Oceanía, definen con mayor precisión y amplitud la naturaleza de esta historia

Es pues evidente que sólo los miembros de la especie H. sapiens, después que lograron adoptar la bipedestación, usar sus manos para moldear la piedra y avanzar en la corticalización de su cerebro, después de un largo proceso de humanización, empezaron el más cercano proceso de sociogénesis que crea el sistema de la sociedad actual. Al parecer, sólo en los últimos 30 mil años de la historia del universo, esta sociedad ha logrado la codificación duradera de información psíquica en un medio extra individual.

Es importante señalar que las diversas formas de desorganización de la actividad personal, especialmente aquellas que limitan las capacidades psíquicas de la personalidad en una sociedad dada, han sido clasificadas, dentro de la perspectiva reduccionista, de tal modo que los trastornos psíquicos determinados por procesos patogenéticos son temas de la neuropsicología, la neurología y la fisiopatología.

Como se sabe, dichas disciplinas se han limitado al estudio de los trastornos cognitivos, supuestamente "conscientes", como si ellos fueran causados exclusivamente por lesiones anatómicas del cerebro. Por otro lado, también debemos recordar que, bajo la perspectiva metafísica, se ha supuesto que los trastornos afectivos serían sólo "inconscientes" y causados por conflictos interpersonales o subjetivos; aunque, al tomarse nota que estos trastornos psíquicos también se expresan somáticamente, se ha tenido que introducir toda suerte conceptos como los de "conversión", "somatización", trastorno somatomorfo, etc. y de explicaciones ad hoc, como son la teoría de la enfermedad psicosomática, de la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias de la Psicoinmunología, la Psiconeuroinmunología, la Psiconeuroendocrinología, cuyas explicaciones mecanicistas se han reducido igualmente a las especulaciones sobre las redes neurales o moléculas supuestamente involucradas en tal o cual "enfermedad".

En vista de la necesidad de responder a los requerimientos de los pacientes, quienes están cada vez más atentos al trato moral que deben recibir, hemos optado por un esquema y una explicación de la enfermedad en general y de los trastornos neuropsíquicos que podrían presentar, en particular, basándonos en una concepción del hombre, que es precisamente aquella que nos ha permitido superar, hasta donde podemos colegir, el viejo problema de la relación cerebro-mente en términos de la relación, doblemente determinada, que existe entre la sociedad, la conciencia y la personalidad.

Dentro de este proyecto, esperamos que los problemas de salud neuropsíquica puedan explicarse mejor dentro de una teoría informacional de la personalidad; (Ortiz, 1994), se tuvo que aceptar el reto de superar los problemas generados por el cisma entre la teoría de la mente y la teoría del cerebro, cisma que, a decir verdad, es la causa y el efecto del cisma entre Psiquiatría y Neurología, con la consiguiente división del trabajo entre psiquiatras y neurólogos, cuyas consecuencias muchos pacientes lamentan.
La concepción metafísica del "Hombre", que implica el modelo idealista del hombre animal, aislado, abstraído de la sociedad, escindido en mente y cerebro, o mente y cuerpo; dotado de una espiritualidad a histórica, supuestamente inmaterial; esto es, la concepción que hace decir a muchos que el cerebro humano –no la persona– razona, percibe, aprende, etc., como hace el "resto de los animales", a misma que reduce la actividad psíquica a las funciones del cerebro, o a las cualidades emergentes de las neuronas, sin preocuparse de las diferencias esenciales que existen entre el cerebro de las personas y el cerebro de los mamíferos, más allá de sus dimensiones físicas y de su complejidad.

Una Psicología con enfoque social, debe ser el fundamento de una estrategia de atención psicológica y de salud, en cuanto tenga que contribuir a la promoción de la salud integrada a la educación, y a la recuperación y prevención de tales perturbaciones de las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de una Psicología natural que explica la actividad psíquica no consciente, normal o no, de los animales, a partir de sus procesos genéticos, metabólicos y funcionales, y a base de sus relaciones con su entorno local.

Para el caso de la explicación de la actividad psíquica de una persona, se requiere de un enfoque sociobiológico dialéctico que explique su actividad psíquica, consciente e inconsciente, no sólo desde su punto de partida genético, metabólico y funcional, sino también desde su base social.

Por lo tanto, una Psicología Clínica, para que pueda ser aplicada en la atención médica, el cuidado y la educación de las personas, debe explicar, desde un punto de vista más amplio, la doble determinación *patogenética y patocinética* de los trastornos de un enfermo, así como la doble determinación epigenética y sociocinético de los defectos y deterioros de la actividad psíquica de una persona; todo ello acorde con una teoría de la doble determinación epigenética y sociocinético de la personalidad normal.

Por estas razones, aunque se da especial énfasis a la explicación de los trastornos neuropsíquicos determinados patogenéticamente (a partir de algún trastorno genético, metabólico, funcional o psíquico del cerebro), también intentaremos desarrollar una explicación de los procesos que determinan patocinéticamente los trastornos de la misma actividad neuropsíquica personal.

Nos parece deplorable que se haya atendido a los enfermos, por lo menos en los últimos siglos de predominio de la ciencia natural, bajo la concepción del hombre-primate, no porque lo denigre, sino porque la teoría de la salud y la educación que se sustenta en este concepto, es lógicamente incompatible con la moral que se sustenta, en realidad, en una teoría ética elaborada para la sociedad y las personas que se forman y trabajan dentro de ella. En último análisis, lo que ha hecho la ciencia natural es reducir al hombre al nivel de los seres vivos sin conciencia. En dos siglos de historia de la medicina basada en la ciencia natural, los médicos y los profesionales de la salud y la educación, muy rara vez cuestionaron la falta de una teoría de la sociedad y la conciencia que realmente tome en cuenta la dignidad, la autonomía y la integridad de las personas en su real posición, es decir, dentro de una sociedad que, al ser una organización *supraindividual*, es cualitativamente distinta de cualquier forma de organización *multiindividual* que exista en la naturaleza.

Lógicamente que nadie se atrevería a negar nuestra condición de seres vivos; pero es inaceptable que todos aquellos atributos que nos caracterizan hayan sido reducidos, relegados o ignorados para convencernos de nuestra animalidad. Nadie tampoco se atrevería a negar nuestra condición animal que la heredamos de toda el desarrollo evolutivo de los mamíferos hasta los primates. Pero sí nos atrevemos a señalar que los hombres actuales, aunque tuvimos los atributos más esenciales de los gorilas y chimpancés cuando fuimos homínidos, hace unos seis millones de años, nuestra reciente evolución, sin embargo, nos ha llevado más lejos, y después de un largo proceso de hominización, luego otro de humanización, asistimos ahora al más reciente proceso de socialización, dentro del cual resulta fundamental la formación moral de las personas. Para quien desconoce esta historia sería bueno preguntarle: ¿no será que la propia concepción zoológica del hombre sea la que de algún modo determina la deshumanización de la atención médica, la despersonalización del trato a los pacientes y la mercantilización de los servicios, que tanto se critica a los actuales sistemas de salud y educación?

Por otro lado, ¿hasta cuándo estaremos a la espera de una nueva definición de la enfermedad o de una nueva teoría acerca del proceso salud-enfermedad? ¿Hasta cuando la neurociencia será la búsqueda de correlaciones entre un síntoma o síndrome y la lesión cerebral que supuestamente es su causa? ¿Qué es lo que tiene que suceder para entender que, al lado de los trastornos que más los conocemos como enfermedades, también hay procesos psíquicos anormales que, en algunos casos, son defectos del cerebro y, en otros, un deterioro del mismo por efecto de la edad o de las condiciones de vida donde las personas tienen que satisfacer las necesidades que la propia sociedad les ha creado?

¿Se trata solamente de descubrir nuevos síndromes, nuevas correlaciones, nuevas teorías para cada nuevo síntoma descubierto, de nuevas moléculas para darnos por satisfechos de que ya tenemos la explicación de un cada vez mayor número de enfermedades? ¿Seguiremos sólo a la espera de nuevos tests, de nuevas técnicas de tratamiento y de rehabilitación, en vista de nuestras limitaciones y fracasos en la atención de los lesionados cerebrales? Creemos que es también el momento de definir y explicar no sólo la patogénesis de los síntomas, sino las condiciones y procesos sociales que determinan aquellos trastornos, defectos y deterioros que limitan, desvían o alteran el desarrollo pleno de las capacidades de las personas. Lo cual, obviamente, no significa dejar de lado la investigación de los procesos mórbidos de orden genético, metabólico o funcional que bien sabemos determinan los trastornos más graves que afectan a estas personas. Tratamos de explicar los trastornos de índole psicopatológica que tienen o sufren las personas, que son determinados no sólo *patogenéticamente* (desde la actividad bioquímica de las células corporales) sino también *patocinéticamente* (desde la sociedad).

El propósito es lograr una explicación integrada de tales trastornos, así como ofrecer un marco más apropiado para la búsqueda de soluciones terapéuticas igualmente más apropiadas y por tanto más eficaces para superarlos. Con este objetivo se elabora una consideración de los defectos y deterioros del desarrollo –formativo e involutivo, respectivamente– de la actividad psíquica personal.
Por eso la explicación del hombre pasa por saber de qué naturaleza son las relaciones esenciales que hay entre el universo, la vida, la sociedad, la conciencia y cada personalidad concreta. Esta postura implica, además, acentuar las diferencias que existen entre las personas y, con mayor razón, respecto de los demás seres vivos. Nuestro enfoque informacional podemos sintetizarlo en las cinco tesis siguientes:

1. El universo es materia ordenada de procesos de reflexión, entrópicos o de descomposición (por el que tiende a un menor orden) y neguentrópicos o de composición (por el que tiende al mayor orden)

2. Los seres vivos constituyen un sistema material no sólo ordenado, sino organizado a base de información

3. La sociedad es el único sistema vivo supraindividual que se ha organizado a base de una clase extra individual de información que es de naturaleza social

4. Los hombres son los únicos seres vivos que deben incorporar esta clase de información que organiza la sociedad donde nacen y se desarrollan, para formar su conciencia

5. la actividad de la conciencia determina la transformación de cada individuo humano en individuo social, es decir, en una personalidad.

a) La conciencia es una estructura neocortical tripartita

Haremos aquí el más breve resumen de las características más esenciales de cada uno de los componentes de la conciencia, y lo haremos desde el punto de vista de los componentes estructurales de la personalidad, esto es, tomando en cuenta la estructura del temperamento, del intelecto y del carácter (para una explicación más amplia, véase: Ortiz, 2004).

El sistema afectivo-emotivo consciente

La estructura psíquica del temperamento comprende los dos niveles psíquicos corticales, así como el nivel funcional subcortical y el componente visceral del individuo. El sistema afectivo-emotivo de la conciencia es la estructura nuclear del temperamento; contiene y procesa la información psíquica consciente afectiva que se expresa en los sentimientos. Incluye al componente tonal del habla. Ocupa el nivel superior respecto al sistema afectivo-emotivo del nivel inconsciente que contiene y procesa las sensaciones afectivas.

La información psíquica consciente afectiva se codifica en neocórtex paralímbico, formado por las áreas orbitofrontal y temporal anterior, que en el hemisferio derecho se extiende hasta incluir el área simétrica a la de Wernicke del lado opuesto. El neocórtex paralímbico no debe confundirse con el paleocórtex límbico que es el sistema de memoria afectivo-emotivo inconsciente. Las entradas de estos sistemas son las vías nerviosas del sistema nervioso visceral sensitivo, que comprende los sistemas de la sensibilidad interoceptiva visceral, la sensibilidad exteroceptiva afectiva táctil, olfativa y gustativa. Sus salidas son el sistema nervioso motor visceral, simpático, parasimpático y gestual que inerva el componente visceral del cuerpo. Este es regulado a la vez por el sistema endocrino del nivel tisular.

La información consciente afectiva determina en sentido cinético: 1) la estructuración del componente afectivo-emotivo inconsciente; 2) la estructuración del resto de la actividad consciente en la forma de disposiciones afectivas; 3) la estructuración del temperamento social de la personalidad; 4) la organización de la actividad epiconsciente en la forma de ansiedad; 5) la organización del comportamiento como forma de actuación emotiva de la personalidad.

Llamamos disposiciones afectivas a la configuración que adopta el conjunto de toda la conciencia de una personalidad por efecto de la actividad afectiva consciente. Dicha estructura afectiva de la conciencia se expresa en las diversas formas de humor.

Los rasgos psíquicos del temperamento dependen de las distintas formas de estructuración emotiva más o menos persistente de la actividad personal a lo largo de la vida, básicamente en la infancia. Dichos rasgos expresan la forma como los sentimientos, las sensaciones afectivas, los grados de ansiedad y las disposiciones afectivas se expresan en el temperamento y en las estrategias del comportamiento, tal como una persona se muestra en sus relaciones interpersonales. Estos rasgos se pueden diferenciar por introspección, o por observación (por interpretación clínica del comportamiento), para lo cual la codificación de la información psíquica afectiva, consciente e inconsciente, en el sistema tonal del habla es fundamental.

El sistema cognitivo-productivo

La estructura psíquica del intelecto comprende los dos niveles psíquicos corticales, así como el nivel funcional subcortical y el componente somático del individuo. El sistema cognitivo-productivo de la conciencia es la estructura nuclear del intelecto contiene y procesa la información psíquica consciente cognitiva que se expresa en los conocimientos. Debe diferenciarse del sistema cognitivo-ejecutivo del nivel inconsciente paleocortical, que contiene y procesa las sensaciones cognitivas. La estructura del intelecto comprende además de los dos niveles psíquicos mencionados, el sistema verbal del habla.

La información psíquica consciente cognitiva se codifica en neocórtex posterior, conformado por las áreas parietal, occipital y temporal posterior y lateral, que en el hemisferio izquierdo se extiende hasta incluir el área de Wernicke. Esta área neocortical no debe confundirse con el paleocórtex heterotípico que es el sistema de memoria cognitivo-ejecutivo (inconsciente). Las entradas de este sistema son las vías nerviosas del sistema nervioso somático sensitivo, que comprende los sistemas de la sensibilidad propioceptiva, la sensibilidad exteroceptiva tactil cognitiva, la audición y la visión. Sus salidas es el sistema nervioso motor somático, piramidal y para piramidal, que a su vez inerva al componente somático del cuerpo, a través de los nervios periféricos cefálicos y corporales de la motilidad. El nivel corporal tisular también se regula por la actividad inmunitaria.

La información consciente cognitiva determina en sentido cinético: 1) la estructuración de la actividad psíquica inconsciente; 2) la estructuración de toda la actividad consciente en la forma de aptitudes cognitivas; 3) la estructuración del intelecto social de la personalidad; 4) la organización de la actividad epiconsciente en la forma de atención; 5) la organización del desempeño como forma de actuación productiva de la personalidad.

Llamamos aptitudes cognitivas a la configuración que adopta la conciencia de una personalidad por efecto de la actividad cognitiva consciente. La configuración más o menos duradera que adopta dicha estructura cognitiva de la conciencia se expresa en las destrezas. Las capacidades psíquicas del intelecto dependen de la cantidad y calidad de las distintas formas de información cognitiva que cada persona ha logrado aprender y formar a lo largo de su vida.

Estas capacidades expresan la forma como los conocimientos, las sensaciones cognitivas, los grados de atención y las aptitudes cognitivas se expresan en las diversas estrategias de desempeño, tal como la persona se realiza en sus relaciones culturales. Las capacidades se pueden revelar por la observación y la interpretación clínica del desempeño de la persona. A este respecto, es importante la codificación de la información psíquica cognitiva, consciente e inconsciente, en el sistema verbal del habla.

El sistema conativo-volitivo

La estructura psíquica del carácter comprende el nivel psíquico cortical, el nivel de integración emotivo-ejecutiva, así como el nivel funcional subcortical y todos los tejidos de integración víscero-somática del individuo. El sistema conativo-volitivo de la conciencia es la estructura nuclear del carácter; contiene y procesa la información psíquica consciente que son las motivaciones. El nivel inconsciente es ocupado por el sistema de anticipación emotivo-ejecutiva (de las áreas pre motoras frontales). La estructura psíquica del carácter, así como los sistemas tisulares de integración visceral y somática de la persona depende de este nivel informacional de la conciencia, para lo cual los componentes supratonal y supraverbal del habla tienen un papel importante.

El soporte activo del sistema conativo-volitivo es el área de asociación anterior, es decir el neocórtex prefrontal dorsolateral. Esta estructura se conecta directamente con las otras dos áreas neocorticales a través de vías transcorticales e interhemisféricas, y con los sistemas funcionales del nivel subcortical a través de los circuitos límbico y heterotípico, y de los núcleos subcorticales, del tronco encefálico y el cerebelo.

La información conativa de la conciencia determina en sentido cinético: 1) la estructuración de la actividad emotivo-ejecutiva de nivel inconsciente; 2) la estructuración del carácter de la personalidad; 3) la configuración de toda la actividad consciente en la forma de actitudes conativas; 4) la organización de la actividad epiconsciente en la forma de expectación; 5) la organización de la conducta como forma de actuación volitiva de la personalidad.

Respecto a este componente de la conciencia, debemos acentuar el hecho que los animales no poseen una estructura de motivos, aun de lo más simples, ya que las formas de comportamiento autogenerado del animal se explican muy bien a partir de las sensaciones afectivas que reflejan el estado de sus necesidades corporales.

LA EXPLICACIÓN DE LA ENFERMEDAD Y DEL ENFERMO

Uno de los problemas teóricos más importantes de la medicina es el de la definición y explicación de qué son la enfermedad, y la salud por consiguiente. Gracia (1994) ha sugerido que el concepto de enfermedad ha variado a lo largo de la historia de Occidente. Considera que en la antigüedad fue definida como desorden, en la Edad Media como desdicha y en los tiempos modernos como desgracia. Lógicamente que estas son apreciaciones de sentido común que los pueblos adoptan según los modelos vigentes acerca del mundo y la naturaleza del hombre. Así, más recientemente se ha propuesto que la enfermedad es una desviación excesiva de la media, tanto por exceso como por defecto.

Sin embargo, a falta de una definición de enfermedad que fuera aceptada por lo menos para la mayoría de los interesados, en algún momento muchos creyeron que era mejor encarar el tema de la salud, y se empezó por definirla como ausencia de enfermedad, cayendo de este modo en una definición claramente no científica. Una definición que ya toma en cuenta la noción de que enfermedad y salud no son estados exclusivos de la vida humana, sino de todos los seres vivos, considera que salud es el estado en el que se encuentra el organismo de un ser vivo en relación a su buen funcionamiento (Diccionario Enciclopédico Santillana. 2000). Se ve que el punto de vista es amplio, aunque su tinte reduccionista, que no valora la actividad psíquica, le quita a la definición toda su capacidad explicativa.

Frente a este tipo de dificultades, la OMS adoptó la definición del concepto de salud propuesta por Andrija Stampar, la que ha sido aceptada con ciertos reparos, pero que, al fin y al cabo, sirve para tener una idea de lo que se quiere decir con la palabra salud. Según dicha definición, salud es el "completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades."

Infortunadamente, esta definición no es una explicación, es sólo una descripción subjetiva; por lo que el problema principal persiste. En efecto, tal como ya hemos criticado, al no haber una explicación de los procesos esenciales que determinan la vida, la sociedad y los hombres, sólo queda la posibilidad de definirlos como estados que se reconocen por la descripción de sus atributos.

Esta es la razón por la que la salud y la enfermedad sólo han podido ser definidas por sus características. El problema tampoco puede resolverse en términos de un "proceso salud-enfermedad", porque entre ambos estados no hay relaciones de causalidad o de determinación: no puede decirse que una de ellas causa o determina a la otra.

Desde un punto de vista histórico, la experiencia social nos ha mostrado que las personas, desde su concepción, cambian en el sentido de su composición: se desarrollan, se forman, maduran y se mantienen dentro de estándares de orden, equilibrio o bienestar; pero también se sabe que pueden sufrir cambios de estado corporal en el sentido opuesto de descomposición, a tal punto que de uno u otro modo, terminan necesariamente con la muerte. Hay pues la necesidad social de revertir estos cambios negativos para la vida de los individuos, puesto que también se sabe que muchos de estos cambios por otro lado regresivos, que se expresan subjetiva y objetivamente por medio de indicios que llamamos síntomas, niegan el bienestar al generar un estado de malestar. Esto ha significado que estos síntomas sean reconocidos como expresiones de un proceso mórbido, como presagios de muerte. Nada hay pues más característico de la actuación de los hombres ante la muerte, que la posibilidad y la necesidad de intervenir sobre la persona con tales síntomas para modificar y revertir el proceso de su enfermedad, hasta que ella logre su recomposición y vuelva a su estado previo; estado que ahora aparece con el nombre de salud. En otras palabras, hablamos de enfermedad cuando observamos cambios en el curso de nuestra vida que pueden conducirnos a la muerte, y llamamos salud al estado previo que aspiramos recuperar; un término que expresa la noción de que toda enfermedad es una amenaza.

Con el desarrollo de la cultura, y sobre todo del conocimiento científico, fue evidente que tal intervención sería más eficaz cuanto más apropiado fuera el conocimiento de "las causas" que llevan al cambio mórbido potencialmente mortal. Así nació primero la medicina para tratar a los enfermos, y después la ciencia médica para explicar las enfermedades. Ahora, en un proceso casi inverso, tenemos que conocer primero la teoría de las enfermedades, en general, para explicar luego los procesos mórbidos del enfermo, en particular, si es que pretendemos revertir estos procesos, recuperar la salud o evitar (en sentido estricto, posponer) la muerte.

Debemos notar ahora que el modelo darwiniano de la evolución natural, que sirve de sustento al modelo vigente de la enfermedad, ha llevado a la explicación de la enfermedad sólo en el sentido de una etiopatogénesis, bajo el supuesto de que los trastornos patológicos se explican únicamente de modo lineal a partir de un evento, real o virtual, ocurrido en el ambiente, pero que por lo general evolucionan desde el interior del cuerpo. Por eso se debate si la "enfermedad mental" es causada por procesos patogenéticos desde el ambiente o desde el cerebro; es decir, por cambios físicos o químicos del ambiente, por cambios en los genes, en la química de las neuronas o en las sinapsis, pero siempre en una dirección lineal de causa a efecto. La explicación se complica cuando se trata de enfermedades "no orgánicas", esto es, sin lesión anatómica visible, desde el momento en que se las considera como enfermedades funcionales o psicógenas, o de causa psíquica. Pero como objetivamente también hay "causas" que no son genéticas ni psíquicas, sino externas o exógenas, se ha tenido que introducir la noción de una causalidad social, pero suponiendo ingenuamente que la causa está en el ambiente común a los animales, incluido el hombre.

Todas estas digresiones sobre las enfermedades, que de hecho son más acuciantes en relación a las llamadas enfermedades mentales, tienen un modelo común, el modelo científico natural que Virchow esquematizó hace algo más de un siglo (cuadro 1); un modelo que, en realidad, expresa una forma de pensar acerca de la enfermedad que expresa muy bien el sentido común de cualquier persona, llamémosle culta.

CUADRO 1.

Infortunadamente, en vez de haber sido ampliado, el modelo ha sido reducido y por eso se aísla mecánicamente la enfermedad como si fuera sólo el órgano lesionado, los síntomas como aquello que experimenta el enfermo en su "psiquismo", y los signos como la evidencia física que encuentra el observador en el "organismo" del enfermo. La explicación de la historia de la persona, esto es, el curso de la vida misma de una persona, alterada por la enfermedad, se reemplaza por el diagnóstico, o sea por el simple rótulo o nombre del síndrome o la enfermedad. Ésta sería causada por una etiología o una patogenia –un trauma, un tóxico, un germen–, los síntomas y los signos "físicos" se explicarían por su fisiopatología, en tanto que los "desórdenes mentales" funcionales o psicógenos se explicarían por su psicopatología, y los "síndromes mentales orgánicos" (causados por lesiones orgánicas del cerebro) se explicarían por la neuropsicología. Por eso es que un trastorno psíquico como la afasia, no se considera de naturaleza mental, sino funcional. Así resulta que "funcional" puede significar no-orgánico, pero también psicogénico o mental; se oculta de este modo el problema del dualismo, reduciendo lo psíquico a lo funcional.

Como consecuencia de esta manera de enfocar la enfermedad, resultaría prácticamente inútil seguir lucubrando sobre la naturaleza de la salud y la enfermedad. Pero, con la finalidad de que la atención de los pacientes se ciña a los criterios éticos, científicos y técnicos que ellos mismos exigen por derecho, es importante que todo profesional médico y de salud, así como el educador, deba saber definir y explicar la naturaleza de las enfermedades y los procesos que determinan por qué y cómo una persona sana en algún momento de su vida se convierte en un enfermo; todo dentro de una lógica que explique cómo el desarrollo de la vida, que es evolutivo e involutivo, y la historia de la sociedad y las personas, así como se componen, también se descomponen, como si la vida fuera sólo una de las tantas formas que adoptan los procesos materiales de todo el universo.

La contraposición salud-enfermedad

Una forma de superar estos problemas que de alguna manera oponen la vida a la muerte, consiste en salir del campo de la ciencia natural y ubicar a las ciencias médicas –la teoría de las enfermedades– y la medicina –la atención de los enfermos–, dentro de las ciencias sociales, una vez que éstas quedan definidas como la teoría que explica la sociedad y las personas. En este contexto, el método clínico queda como el método científico social diseñado para el estudio y la intervención social sobre una persona. Esta manera de concebir las ciencias y el método de estudio de las personas y sus problemas vitales, se enmarca en el esquema conceptual que explica al universo como un sistema de relaciones contrapuestas de procesos entrópicos y neguentrópicos; de sistemas ordenados (inertes) y organizados (vivos); de sistemas multiindividuales –las manadas de animales– y supraindividuales –la sociedad formada por personas–; así como de contraposiciones entre la sociedad y las personas, la personalidad y la conciencia, la conciencia y el cerebro, el cerebro y los demás sistemas corporales.

Dado que hemos considerado que todo ser vivo es un sistema organizado a base de una o más clases de información, desde la genética hasta la social en el caso del hombre, los cambios mórbidos podemos explicarlos del mismo modo, confrontando el estado previo de salud como estado organizado de una persona y el estado de enfermedad como estado desorganizado del mismo. Por tanto, la diferencia entre estar sano y estar enfermo, es la versión personal y concreta de la diferencia entre salud y enfermedad, que es, a su vez, la versión social y abstracta de la misma contraposición natural entre orden y desorden, composición y descomposición, organización y desorganización, de cualquier sistema material del universo. Lógicamente que es imposible concebir un estado sin el otro, y no sólo porque un enfermo esté medio sano o la persona medio enferma; ni porque no haya personas totalmente sanas o totalmente enfermas; o en términos más simples, por el hecho de que no habría la noción de salud si no existiera la enfermedad. Lo esencial es que, como en todo sistema material, todo proceso neguentrópico implica necesariamente un proceso entrópico, esto es, la tendencia de la materia, en cualquier punto del universo, a componerse y descomponerse, simultánea y sucesivamente a la vez.

Efectivamente, los procesos mórbidos de una persona, no son sino la expresión de los procesos universales de la materia, de modo que, cuando predomina la actividad entrópica –de desorganización energética– sobre la estructura neguentrópica –de organización informacional–, se genera en una persona el proceso que reconocemos como mórbido o pático (es usual decir "patológico"), el mismo que, a la postre, puede terminar con la descomposición total de la persona, esto es, con su muerte. Por consiguiente, esperaríamos que toda alteración de un nivel de organización de la persona tiene que determinar otra alteración de la actividad/estructura de los demás niveles informacionales de dicha persona, en ambos sentidos: ascendente y descendente, es decir, de la desorganización de las células a la desorganización de la conciencia y, a la inversa, de la desorganización de la conciencia a la desorganización de las células.

La enfermedad no es pues la desgracia o la desdicha aislada de un órgano, ni siquiera la desgracia propia del destino del hombre. Estos cambios de estado de las personas son el efecto en el nivel de la cultura de los procesos de desorganización, de la descomposición (o el desorden físico que se mide por su entropía), de todo sistema vivo, como lo es de todo sistema material. Lo que ocurre en el sistema vivo es que, por su propia estructura, es capaz de afrontar, neutralizar y muchas veces superar la entropía del universo, lo cual depende nada menos que de la información que organiza a cada individuo, a cada ser vivo. Habremos de admitir que los procesos de salud y enfermedad son procesos de reflexión neguentrópica y entrópica, respectivamente, porque todo lo que sucede en cada ser vivo, no puede seguir un curso diferente de lo que ocurre en cualquier región del planeta y del universo en su totalidad.

Nuestro planteamiento es que, así como el estado de salud es determinado por procesos que suceden tanto en sentido epigenético como en sentido sociocinético, así también los procesos de la enfermedad son determinados en ambos sentidos: patogenéticos y patocinéticos. Es natural que, si tomamos nota de que la explicación clínica del enfermo es histórica, que se explica retrospectivamente, la mayor dificultad consistirá en precisar, no sólo qué cambio determinó la enfermedad, sino en qué nivel empezó la desorganización de la persona previamente sana. De allí la necesidad y la importancia de que la biografía clínica refleje lo más fielmente posible la historia de la personalidad enferma (Ortiz, 1996, 1999, 2006).

Una aproximación más realista respecto a la enfermedad de las personas, debe considerar que, así como una alteración de la actividad bioquímica de las células puede extenderse patogenéticamente hasta que se enferma la totalidad de la persona, así también unas relaciones sociales anómalas pueden determinar patocinéticamente muchas personas se enfermen, afectando primero el nivel de su conciencia, hasta que, en algún caso, comprometen hasta sus propias células.

El modelo informacional del sistema vivo, la sociedad y la personalidad plantea, por consiguiente, una explicación de la persona enferma, tanto a partir de su patogénesis como a base de su patocínesis, bajo el entendido de que todo trastorno de la historia de una persona puede empezar en uno de sus niveles de organización y extenderse en ambos sentidos hasta abarcar toda su integridad. En efecto, los cambios puramente fisicoquímicos del ambiente es más probable que afecten los procesos biofísicos y bioquímicos de las células, cambios que patogenéticamente determinan perturbaciones o alteraciones sucesivas en los niveles superiores del sistema. En cambio, los trastornos sociales, que en esencia son de naturaleza inmoral, es más probable que determinen, en sentido patocinético, perturbaciones o alteraciones psíquicas conscientes, las que pueden determinar, en el mismo sentido, perturbaciones o alteraciones psíquicas de naturaleza inconsciente, luego funcional, metabólica y celular de la corteza cerebral, del mismo cerebro y del sistema nervioso, hasta abarcar al individuo total, según como se intensifique y extienda el proceso mórbido en el curso de la historia de la persona afectada.

Por consiguiente, respecto a la sociedad y las personas, concluimos en que la salud viene a ser el estado de organización del sistema social y las personas, cuyos estándares se definen bajo criterios éticos, científicos y técnicos preestablecidos por la propia sociedad. Por el contrario, la enfermedad es todo proceso de desorganización de la sociedad y de las personas, por los que estos sistemas tienden a su descomposición, la misma que puede llevar a la muerte del individuo afectado, como a la extinción de un sistema social afectado de modo similar.

Definida de este modo, la enfermedad en nada se diferencia de los procesos entrópicos de la materia en general y es, por lo tanto, parte de la misma tendencia del sistema vivo a la descomposición y muerte de sus miembros individuales, muerte que, bajo ciertas condiciones y en el peor de los casos, puede determinar la extinción de una especie, como ya ha sucedido y podría suceder, ahora por efecto de un sistema social que se autodestruye inmoralmente.

Por último, si esta manera de explicar la contraposición salud-enfermedad es correcta, debe facilitar también la explicación de la contraposición enfermedad-enfermo, cuyo esclarecimiento debe ser relevante para una mejor práctica clínica por parte del médico y una más eficaz labor social de los profesionales de la salud, y sobre todo de las instituciones y el propio Estado. Así, por ejemplo, en el campo médico, debe esclarecerse el tradicional consejo según el cual "no hay enfermedades sino enfermos", una exhortación que nuestros maestros nos daban con la sana intención de que los futuros médicos estuviéramos atentos a la singularidad de cada paciente. Esta reflexión expresa, sin embargo, la concepción reduccionista de la sociedad, la misma que sostiene que la nuestra es sólo el último pináculo de la evolución de las sociedades que forman muchos animales, y que por lo tanto, es sólo algo más que la suma de individuos, una estructura sin clases sociales, donde todos sus miembros son supuestamente libres y dueños de su ambiente que apenas se diferencia del territorio animal. Y aunque el consejo tenía su propio sustento moral, dejaba ausente la explicación de los procesos esenciales que determinaron la emergencia de la estructura supraindividual donde actualmente se forman las personas; una estructura que ya no es sólo un grupo de humanos en un ambiente transformado por su propia mano, sino la única sociedad que existe, la única organizada por la información social que los propios hombres la crearon alguna vez; aquella clase de información que, como diría K. Sagan, es extrasomática, aquella que se encuentra por fuera de nosotros.

Los procesos esenciales de la enfermedad

En el campo médico, uno de los problemas principales que debe resolverse ante el enfermo, es el de la explicación de sus síntomas; así como en el campo psicológico, y en el pedagógico, es la explicación de los rasgos, capacidades y atributos de las personas y las personas en formación. Esta situación nos obliga a definir en qué consisten los procesos esenciales de la enfermedad en general, y del enfermo en particular, para lo cual hay que tomar en cuenta que las personas, sobre todo durante su etapa formativa, y también a lo largo de su etapa involutiva, tienen limitaciones o fallas de su actividad que merecen una explicación diferente. El problema es que, si bien dichas fallas pueden presentarse como si fueran síntomas de una enfermedad, los procesos subyacentes que los determinan no cumplen con los criterios que definen a la enfermedad. Por ejemplo, no se sabe si son enfermedades los llamados problemas o trastornos de aprendizaje; no se ha dilucidado si son enfermedades los llamados desórdenes o trastornos de personalidad; si son enfermedades las diversas formas de inconducta, de fobias, e inclusive las psicosis. ¿Qué significa decir que las afasias, agnosias, apraxias, etc. así como la fiebre, son síndromes? También debemos preguntarnos si la migraña, la epilepsia y otras afecciones similares que se dice tienen una causalidad idiopática, son síntomas, síndromes, o enfermedades en el sentido lato del término.

Frente a estos obstáculos, que no por conceptuales son de interés secundario, vamos a dejar el concepto de enfermedad definido en la forma como lo acabamos de hacer, pero vamos a diferenciar dentro de ella tres tipos de desorganización, perturbación, limitación o merma de las potencialidades o del rendimiento efectivo de una persona. Empleando los términos más usuales, puede decirse que de las diversas formas de desorganización, tres son las formas más generales de enfermedad: los trastornos, los defectos y los deterioros de la sociedad y las personas.

Hay pues tres clases de procesos que alteran la salud de las personas, cuya diferenciación es quizá más necesaria en el campo de lo que usualmente se denomina salud mental, y que de aquí en adelante llamaremos salud neuropsíquica, como es el caso de niños que no pueden aprender cuanto se les enseña, o de ancianos que tienen múltiples achaques, padecimientos o malestares que no se explican en términos de un verdadero trastorno, y que precisamente por ello no son considerados enfermos. Por tal razón, respecto a los procesos esenciales de desorganización de las personas, tenemos que precisar de qué naturaleza son los procesos intrínsecos de los trastornos, defectos y deterioros; más cuando el concepto de proceso patológico alude más a la teoría acerca de los trastornos –a la patología– antes que a los procesos reales de la enfermedad, es decir, a aquellos que constituyen la desorganización del sistema en sí.

Llamamos trastorno a todo proceso de desorganización determinada desde fuera del sistema de la sociedad o la personalidad (del individuo). Llamamos defecto a la desorganización intrínseca del desarrollo formativo de la personalidad o de la sociedad, y deterioro a la desorganización igualmente intrínseca del desarrollo involutivo de la personalidad o de la sociedad. Estas definiciones no niegan la posibilidad de que un defecto o un trastorno puede transformarse en trastorno, dadas las condiciones adecuadas.

Desde un punto de vista más objetivo y práctico, debemos señalar que, mientras los trastornos se pueden producir a cualquier edad; son por ello más fáciles de reconocer en las personas adultas. Por otro lado, es lógico que los defectos se produzcan más fácilmente durante la gestación, la infancia, la niñez y la adolescencia, y los deterioros durante la senescencia. En todo caso, como veremos en varias secciones del presente texto, es importante que el profesional médico o de salud, basándose precisamente en la historia de la persona, sepa distinguir cuál o cuáles de estos procesos están en curso.

Respecto al sistema de la personalidad, trastornos son, entonces, toda forma de desorganización del individuo social, que afecta los procesos informacionales de cualquiera de sus niveles de organización, y que objetivamente aparecen como síntomas, lesiones, alteraciones, perturbaciones, disturbios, o como malestar, desazón, intranquilidad, incomodidad, inquietud, desasosiego, desarreglo, desajuste, de carácter mórbido o patológico, según los criterios que cada sistema social establece en una determinada etapa de su historia. Lógicamente que, en términos generales, un trastorno también viene a ser todo cambio entrópico en los sistemas ordenados, es decir, inertes, como efectivamente lo es un alud, un terremoto. En tal caso, dichos trastornos pueden causar la desorganización o el trastorno (patológico) de algunas personas o de alguna parte de ellas. Por otro lado, hay que advertir que la palabra trastorno no la usaremos en su acepción usual de "alteración leve de la salud", sino como una forma particular de enfermedad; por lo que, según la definición dada líneas arriba, un trastorno puede ser leve, moderado, severo o grave.

En un sentido, entonces, puede decirse que enfermedad es toda forma de trastorno de una sociedad, en tanto que el enfermo es una personalidad afectada por trastornos determinados por condiciones desfavorables, perjudiciales, nocivas de la estructura social, así como a partir de fallas intrínsecas, internas de la misma persona o de su ambiente natural.

Existen, sin embargo, los otros dos problemas que son fallas que ocurren o parecen ocurrir al azar dentro del proceso del desarrollo del individuo, como si se tratara de una imperfección o error intrínseco en la estructuración epigenética o en la reestructuración cinética de las células, los tejidos, los órganos, el sistema nervioso o la corteza cerebral, sin que medie un determinante externo, ostensible o ya conocido.

Llamamos defecto, en el sentido de carencia de una cualidad propia o de una imperfección que se autogenera dentro del desarrollo formativo, en la epigénesis de la personalidad. Este concepto se corresponde con el de anomalía, aunque éste tiene connotaciones más específicamente anatómicas o fisiológicas, por ejemplo, cuando nos referimos a una anomalía congénita. Este concepto de defecto es útil porque hay situaciones en las cuales el concepto de enfermedad como trastorno no puede aplicarse al estado de un paciente de manera apropiada.

Tal es el caso de algunos problemas de salud que comienzan durante la gestación o en los primeros días, meses o años después del nacimiento. Es posible que alguno de ellos sea de la misma naturaleza que cualquier otro trastorno más claramente determinado por un agente externo, donde el carácter de "adquirido" es obvio; una situación muy distinta de una secuela determinada por una meningitis, por ejemplo.

El concepto de defecto fue empleado por Vigotski (1989), quien inclusive usó el término "defectología" para intentar una explicación de los problemas del desarrollo de los niños; sin embargo, su concepto es mucho más amplio, pues incluye a niños cuyo estado actual puede ser o es secuela de un trastorno previo –quedó ciego, sordomudo o con retardo mental– y a niños en los que falta una explicación de este tipo, como es el caso de "el niño difícil de educar", con lo cual ya se refiere a lo que aquí estamos clasificando como verdadero defecto, el que, en podría definirse como un trastorno cuyos procesos de determinación no se conocen.

El otro concepto que nos ha parecido importante introducir es el de deterioro, el cual lo reservamos para el caso de la merma o reducción de las capacidades personales por cambios espontáneos en la organización o reorganización celular, metabólica, funcional, psíquica inconsciente o psíquica consciente de una personalidad, proceso en el cual, por definición, no media efecto externo alguno. En efecto, así como desde la apoptosis y poda axonal de los finales de la gestación, hasta el final de la vida, las células que componen el cuerpo no son las mismas, si no que desaparecen y son reemplazadas por otras (algo que es bastante notorio en la piel), su composición y estructura bioquímica interna se habrá renovado muchas veces, como sucede con las neuronas, en un proceso contradictorio, entrópico y neguentrópico, permanente. Al acercarse el final de la vida individual, los procesos entrópicos serán predominantes sobre los neguentrópicos, propios de la sucesión de cambios involutivos que caracterizan la senescencia, claramente inversos a los del desarrollo formativo de la infancia, niñez y adolescencia. En los períodos finales de la vida tenemos pues el mismo problema al momento de diferenciar entre el deterioro "normal" y los trastornos por agentes externos a la vida misma de la persona.

Esta forma de explicar la enfermedad, separando en tres sus procesos más esenciales, nos servirá para explicar mejor los síntomas psíquicos que tradicionalmente se los ha clasificado como mentales. Este planteamiento, sin embargo, tiene una dificultad: que el concepto de trastorno está mucho más ligado al de enfermedad, que los conceptos de defecto o deterioro. Una **propuesta alternativa** sería la de usar el concepto de **problema de salud**, en vez del término **enfermedad**, en el sentido de que estaríamos frente a problemas de desorganización, perturbación o alteración del estado de salud de una persona. De aceptar esta alternativa, diríamos que hay tres clases de problemas de salud: las enfermedades, los defectos y los deterioros, reservando el término trastorno para referirnos sólo a los cambios intrínsecos de tipo mórbido que son propios de las enfermedades.

Pero las dificultades no terminan aquí. Así, por ejemplo, la ausencia de una concepción más apropiada de la enfermedad y de sus procesos esenciales, ha motivado que muchos de los problemas clínicos de naturaleza psíquica no hayan podido definirse correctamente, y que por ello tengan que diagnosticarse sólo bajo criterios descriptivos. La cuantificación psicométrica no ha añadido algo que sirva para una explicación que, como dice Vigotsky, no puede basarse sino en la experimentación, el análisis, la descripción cualitativa, antes que en la simple medición. Nos referimos a aquellos problemas que, para evitar llamarlas enfermedades, se las definió como "reacciones" (reacción obsesivo-compulsiva, por ejemplo), después como desórdenes y reacciones a la vez (los trastornos psicóticos comprendían las reacciones esquizofrénicas), y que actualmente se denominan sólo desórdenes o trastornos; por ejemplo: trastornos de aprendizaje, trastornos del desarrollo, trastornos psicológicos de la niñez, trastornos de personalidad, trastornos del humor, etc. También se habla de desórdenes, más por su relación con el inglés disorders que por la concepción griega de la enfermedad como desorden. La cuestión es que no se consideró apropiado definir estos estados anormales como verdaderas enfermedades, y quizá por ello, a falta de una mejor conceptuación de estos problemas, los términos fueron cambiando en las sucesivas clasificaciones de estas *enfermedades mentales* que se han propuesto sin lograr su aceptación universal.

Es pues necesario ahondar sobre la conveniencia de usar el término trastorno, así como los de defecto y deterioro. Estos conceptos pueden emplearse para explicar procesos distintos de la enfermedad, o problemas distintos de salud –en cuyo caso el concepto de enfermedad sería prácticamente lo mismo que el de trastorno. Pero también queda otra posibilidad: llamar enfermedad sólo a aquellos procesos entrópicos que determinan los trastornos de la actividad intrínseca de una personalidad. Así, por ejemplo, aquí no estudiaremos la enfermedad meningitis tuberculosa, que resulta externa o extraña al sistema cerebral sano o normal, sino aquellos trastornos de naturaleza neuropsíquica que dicha enfermedad suele determinar, como no también, al modificar la actividad cerebral normal. Lógicamente que estos trastornos también pueden presentarse en la enfermedad intoxicación barbitúrica, o en cualquier otra. En este sentido, el trastorno psicótico, apático o delusivo, por ejemplo, se explica por su patogenia, como resultado de la enfermedad llamada esquizofrenia. Lo cierto es que un trastorno puede ser efecto de distintas enfermedades. En otros términos, las enfermedades llamadas infecciones, esquizofrenia, depresión mayor, entre muchas otras, ya vienen a ser las causas de múltiples trastornos mentales interrelacionados, y cada enfermo tendrá su propia combinación de los mismos, a pesar de tener la misma enfermedad.

Resulta pues que el concepto de enfermedad puede aplicarse 1) al conjunto de los procesos externos al individuo que determinan los trastornos; 2) al conjunto de estos procesos determinantes incluyendo a los trastornos que producen, o 3) al conjunto de procesos determinantes y de trastornos, así como de defectos y deterioros, todos los cuales pueden considerarse como procesos distintos de enfermedad o como diferentes problemas de salud. En efecto, no podemos negar que, desde un punto de vista clínico, es difícil, si no imposible, establecer en el paciente concreto si se trata de un trastorno, defecto o deterioro; el concepto de enfermedad sí cubriría a todos estos estados, dando a entender que tiene sentido hablar de la enfermedad como la causa de los síntomas. Sin embargo, esta aparente conclusión nos lleva a la pregunta ¿significa esto que la enfermedad ocurre sólo dentro de los individuos?

Ahora debemos volver a la idea central según la cual enfermedad es toda forma de desorganización del sistema vivo, y por lo tanto de la sociedad, ¿no es, entonces, lógico quedarnos con el concepto que las enfermedades son las que también determinan que las personas se conviertan en enfermos? La tradición reduccionista, como se sabe, siempre ha sostenido que las enfermedades son sólo procesos mórbidos internos, propios de los individuos, cuyas causas provienen del ambiente o se dan en el propio organismo. Por eso, estaremos de acuerdo en que el criterio de que todo lo externo o lo interno previo a la enfermedad son las causas, y que la enfermedad es la causa de los síntomas, es sin duda reduccionista y prácticamente exonera a la sociedad de su responsabilidad moral por la defensa de la salud de las personas como el modo superior –y por qué no el óptimo– de defender la vida en el planeta.

Por consiguiente, preferimos el concepto más general de enfermedad, el mismo que como desorganización social incluye a los enfermos, y que por lo mismo, los procesos personales de las enfermedades que afectan al sistema vivo y la sociedad, se definen mejor como trastornos, defectos o deterioros.

Esta suerte de polisemia intrínseca del término "enfermedad", lógicamente que expresa una realidad en extremo compleja, que, si no se la explica en términos de organización/desorganización de la materia viva, puede hacer que el término pierda su utilidad práctica. Más aún, esta dialéctica de la salud/enfermedad nos lleva, para complicar aún más las cosas, a tener que explicar la relación entre normalidad y anormalidad, una relación estrechamente ligada a la necesidad de diferenciar los estados de salud de los estados de enfermedad, siendo aún más difícil distinguir los procesos de salud de los procesos de enfermedad. Pero, ¿tiene sentido discutir acerca de la contradicción normal/anormal, una vez aclarada la relación salud/enfermedad en términos de la relación de carácter más universal entre procesos neguentrópicos y entrópicos? Nuestra respuesta es negativa; sobre todo porque en la práctica clínica, el problema real es la explicación concreta de los procesos internos de un paciente concreto; que ya depende de una teoría correcta acerca del hombre, es decir, de una teoría de la relación entre sociedad, conciencia y personalidad. El problema es que toda esta suerte de contraposiciones, que no son simplemente semánticas, es el resultado de no haber explicado debidamente la naturaleza de la sociedad, y de haber creído que el problema de la naturaleza humana puede resolverse reduciendo al individuo social a la inexplicable relación entre mente y cerebro.

PATOGÉNESIS Y PATOCINESIS DEL ENFERMO

En la jerga usual, hablamos de la enfermedad como extraña a la persona; aunque es normal decir "estoy enfermo", "es un enfermo". Muchos inclusive aconsejan no decir, por ejemplo, que una persona es epiléptica, sino que tiene epilepsia. En este sentido, no podría decirse que el enfermo tiene una patogénesis y una patocínesis, aunque su enfermedad sí las tiene. Tendría sentido hablar de las causas de una enfermedad, o de los procesos que determinan la enfermedad de un cierto sistema social, y de allí deducir que siendo la enfermedad externa al individuo, mejor sería saber qué la determina como tal. Sin embargo, ahora más que nunca, la noción de tener una enfermedad ya ni siquiera es válida para todo tumor, a pesar de la tan común idea de que es posible curarse extirpándolo cuanto antes. El mismo problema surge cuando uno se pregunta si se trata médicamente al enfermo o a la enfermedad, cuando, en realidad, un medicamento afecta al individuo, según su propia idiosincrasia. Pero también es verdad que es preferible suponer que al decir "tengo un tumor (tuberculosis, afasia, debilidad mental)" sería un fraseo menos lesivo a la dignidad de la persona, y hasta tendría un efecto terapéutico.

Además, cuando se dice que "A 'tiene' la enfermedad X", rápidamente se deduce que ésta debe ser extirpada o suprimida. Pero si bien esta expresión parece tener sentido con respecto a una infección, una intoxicación, un tumor, como decíamos, no hay que olvidar que debe haber diversos procesos –genéticos, metabólicos, funcionales y psíquicos inclusive– que han determinado la emergencia del trastorno, y que éste genera, a su vez, procesos subsecuentes por efecto de los cuales una persona puede morir. En la jerga popular inclusive, la frase "estoy resfriado" tiene más sentido que decir "tengo un resfrío". Otra situación es la de la persona crónicamente enferma, de quien, en vez de decir que tiene una enfermedad, debe decirse que está enferma o es un enfermo; tal el caso de la epilepsia en que se prefiere decir X tiene epilepsia, antes de calificar a X como epiléptico, y en el mismo sentido, respecto de las psicosis se prefiere decir "X tiene una locura" (grave, por ejemplo), y sólo con cierto sentido peyorativo se dice "X está loco", "X es un demente."

Respetando, entonces, las nociones antedichas, debemos hacer ahora una relación de los procesos esenciales, patogenéticos y patocinéticos, que determinan la condición de estar enfermo, aludiendo a los trastornos, defectos y deterioros como procesos que constituyen la enfermedad en una persona. Se tendrá en cuenta que los cambios patogenéticos pueden empezar en la estructura fisicoquímica desordenada del ambiente del que forma parte una persona, y los patocinéticos en la estructura desorganizada de la sociedad.

La relación siguiente es un intento por definir una estructura conceptual apropiada para la explicación de la enfermedad en una persona, como también puede servir para diseñar mejores estrategias sociales de diverso tipo: 1) de defensa y promoción de la salud; 2) de cuidado del ambiente y reducción o eliminación de las enfermedades, y 3) de prevención y tratamiento de las enfermedades, tal como se expresan en las personas, para la recuperación de su estado de salud. Según este esquema planteado, los **procesos esenciales que determinan las enfermedades** en una persona, son:

1. Los procesos patocinéticos de naturaleza social: son los de una sociedad estructurada por los extremos de pobreza y riqueza, de corrupción e impunidad, de violencia e indolencia; estructura que crea las condiciones que determinan discriminación, desempleo, explotación, agresión, maltrato; prostitución, abuso sexual, aborto, descomposición familiar; narcotráfico; guerras, terrorismo, tortura, delincuencia, depredación, secuestro; procesos que a su vez determinan déficit de nutrientes, falta de higiene y agua potable, contaminación, alteración de los ecosistemas, cambios del clima, que se reflejan en la forma de estrés: sufrimiento, abandono, privaciones, y la enfermedad como proceso social: la prevalencia de infecciones, intoxicaciones, accidentes, traumatismos, etc. Lacras todas estas que determinan, finalmente, los trastornos de la conciencia y, por ende, de la personalidad en su conjunto.

2. Los procesos patogenéticos de naturaleza personal son los siguientes:

a. El ambiente con cambios físicos fuera del rango favorable y exento de control social (calor o frío excesivo, por ejemplo), desastres naturales, sustancias tóxicas, virus, bacterias, parásitos, depredadores.

b. Trastornos, defectos o deterioros en el nivel genético-celular: falla genética, neoplasia, degeneración, destrucción celular

c. Trastornos, defectos o deterioros en el nivel histo-metabólico: falla inmunitaria (por exceso, como la inflamación, o por defecto) o falla endocrina (por exceso o por defecto)

d. Trastornos, defectos o deterioros en el nivel orgánico-funcional: de tipo insuficiencia funcional, o de tipo obstructivo, acumulativo, eliminativo; de descontrol funcional, anomalía del desarrollo.

e. Trastornos, defectos o deterioros en el nivel psíquico paleocortical-inconsciente: reducción, pérdida, incremento o desintegración de la actividad inconsciente afectiva o cognitiva.

f. Trastornos, defectos o deterioros en el nivel psíquico neocortical-consciente: reducción, pérdida, incremento o desintegración de la actividad pre consciente (habla, lectura, cálculo), consciente (afectiva, cognitiva o conativa), o epiconsciente (de la percepción, la imaginación, el pensamiento o la actuación).

3. Las reacciones de defensa y/o adaptación de la personalidad ante la desorganización de sus componentes:

a. Reacciones de índole personal –de nivel consciente, inconsciente, funcional, metabólica o genética– que constituyen, en conjunto, las reacciones inmunitarias y las estrategias psíquicas de defensa.

b. Reacciones de índole social, que incluyen las estrategias económicas, culturales o tradicionales, como las de índole profiláctica y terapéutica: psicológicas, farmacológicas y quirúrgicas, y los cuidados de rehabilitación, compensación, restitución.

A partir de estas consideraciones, y tomando en cuenta las implicancias de la clasificación de la persona como enferma, debemos llamar enfermo sólo a las personas con trastornos debidamente calificados y diagnosticados. Sin duda que si los trastornos son los que mejor definen a las enfermedades, no hay mejor alternativa que dejar de reconocer como enfermos a las personas con defectos o deterioros exclusivamente, a pesar de que, como ya se ha expresado, el concepto de enfermedad como estado de un sistema social dado, abarca a todas estas condiciones; además de que, como veremos, los defectos y deterioros son los puntos de partida más importantes de los trastornos de las personas precisamente.

Hasta donde sabemos, la propuesta teórica responde a muchos de los problemas y contradicciones que se han presentado en la historia de los intentos por interpretar y explicar al hombre. Creemos que satisface, además, a los requerimientos y necesidades de la sociedad en estado de subdesarrollo. Ésta necesita de una teoría que le facilite emerger sin tener que copiar y repetir la historia de destrucción y muerte que implantó la conquista y colonización de los pueblos del hemisferio sur, y sin tener que responder en los mismos términos a la sociedad opulenta en su etapa de corrupción y descomposición.

Nuestros pueblos requieren de una teoría ética sobre cuya base se elabore e implante una estrategia de moralización integral de toda la sociedad y las personas; una teoría que explique por qué toda forma de agresión –a los hombres, a los animales y a todo el conjunto de la naturaleza–, es justamente rezago y manifestación de una lacra intencionalmente socializada de nuestra animalidad que debe superarse y suprimirse de la conciencia moral de las personas y los estados. Una teoría de este tipo no tiene que ser un planteamiento ad hoc o al lado de cualquier explicación del hombre, sino propiedad intrínseca de una teoría que explica el sistema vivo, la sociedad y la personalidad en sí. En otros términos, creemos que sólo una teoría sociobiológica del hombre está en condiciones de proporcionar una explicación acorde con estas aspiraciones de la propia sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ashby, R. (1956/1966) An Introduction to Cybernetics. Wiley & Sons, N. York.

2. Barreda A. (2002) La historia como sistema adaptativo. Cibernética e Historia. Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima.

3. Biondi, J., López, C., Mouchard, T. y Zapata, E. (1996) Signos, Información y Lenguaje. Universidad de Lima, Lima.

4. Brillouin, L. (1962) Science and Information Theory. Academic Press, Nueva York.

5. Bunge, M. (1985) El problema mente-cerebro. Un enfoque psicobiológico. Tecnos, Madrid.

6. Bunge, M. (1989) Mente y Sociedad. Alianza Editorial, Madrid.

7. Bunge, M. y Ardila, R. (1988) Filosofía de la Psicología. Ariel, Barcelona.

8. Campbell NA, Mitchell LG y Reece TB (2001) Biología. Conceptos y Relaciones. Prentice-Hall, México.

9. Carver CS y Scheier ME (1996) Teorías de la Personalidad. Prentice-Hall Hispanoamericana, México

10. Changeux, J-P (1985) El hombre neuronal. Espasa-Calpe, Madrid.

11. Cherry, C. (1966) On Human Communication. M.I.T. Press, Massachusetts.

12. Doris Torres Pérez, en su artículo titulado Salud Psicológica para el Desarrollo Humano, el que a su vez es continuación de otro titulado "Salud Psicológica para el logro de la Salud Integral", Avances en Salud Mental Relacional / Advances in relational mental health. Vol.3, núm. 3 - Noviembre 2004. Órgano Oficial de expresión de la Fundación OMIE. Revista Internacional On-line / An International On-line Journal.

13. Gómez B., F (1981): El mito de la enfermedad mental. En Huellas Vol. 2 No. 4 Uninorte. Barranquilla – p. 4-8.

14. Gonzalez P., H. & Pérez A., M. (2007).La invención de trastornos mentales. ¿Escuchando al fármaco o al paciente?. Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-4866-8

15. Fowler HW y Fowler FG, Eds. (1964) The Concise Oxford Dictionary of Current English. Clarendon Press, Oxford.

16. Harré, R. (1967) An Introduction to the Logic of the Sciences. Macmillan, Londres.

17. Leakey R (2000) El Origen de la Humanidad. Debate, Madrid.

18. Luria A (1979) El Cerebro en Acción, Fontanella, Barcelona.

19. Lwoff A (1966) Concepto de Información en la Biología Molecular. En: Gueroult, M. (Ed.) El Concepto de Información en la Ciencia Contemporánea. Siglo XXI Editores, México.

20. Mechán V (1997) La Evolución: Nuevas Corrientes. Cuadernos de Doctorado en Medicina (Universidad Peruana Cayetano Heredia) 2:11-146.

21. Mosterín, J. (1994) ¿Qué es la Cultura?. En: Garaicochea, W., Barreda, O. y Arrieta, T. (Eds.) Actas del IV Congreso Nacional de Filosofía, Arequipa, C. & R. Editores e Impresores, Arequipa.

22. Novik, I.B. y otros (1964) Cibernética. Editorial Lautaro, Buenos Aires.

23. OMS (2001) Fortaleciendo la promoción de la salud mental. Ginebra, Organización Mundial de la Salud – Hoja Informativa, nº 220 – p. 1.

24. Ortiz, C.P. (1994) El Sistema de la Personalidad. Orión, Lima.

25. Ortiz, C.P. (1997) La Formación de la Personalidad. Colegio de Doctores en Educación, Lima.

26. Ortiz, C.P. (1998) El Nivel Consciente de la Memoria. Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima, Lima.

27. Ortiz, C.P. (1999) Introducción a la Medicina Clínica. El Examen Neurológico Integral. Fondo Editorial, U.N.M.S.M, Lima.

28. Ortiz, C.P. (20002) Lenguaje y Habla Personal. Fondo Editorial, U.N.M.S.M, Lima.

29. Pribram KH y Ramírez JM (1980) Cerebro, Mente y Holograma. Editorial Alhambra, Barcelona.

30. Radhakrishnan S y Raju PT (1993) El Concepto del Hombre. Fondo de Cultura Económica, México.

31. Rally, R. (2000) The Mind-Brain Relationship. Karnac Books, Londres.

32. Real Academia Española (1992) Diccionario de la Lengua Española, Espasa-Calpe, Madrid.

33. Rojas, I. (1997) Lingüística y Comunicación. Editorial San Marcos, Lima.

34. Sagan, C, (1982) Los Dragones del Edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana. Grijalbo, Barcelona.

35. Shannon, C.E. (1948/1968) a mathematical theory of communication. En: Oldfield, C.R. y Marshall, J.C. (Eds.) Language. Selected Readings. Penguin Books, Middlesex.

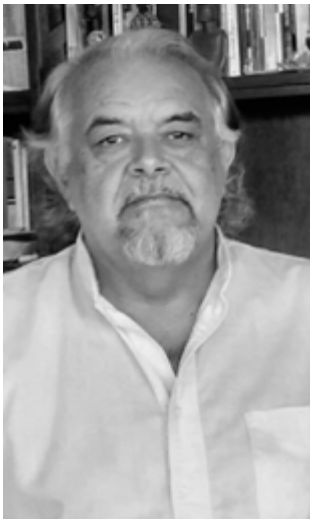
36. Stevenson, L. (1987) Seven Theories on Human Nature. Oxford Univ. Press, Oxford.

37. The Just Word (1999). The Ignacio Martín-Baró Fund for Mental Health & human Rights. A Project of The Funding Exchange. Volume IV No. 2.

38. Ursul, A.D. (1972) Naturaleza de la Información. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.

39. Watanabe, S. (1988) La Información. En: Bar-Hillel, y otros: El pensamiento científico. Tecnos/UNESCO, Madrid.

40. Wiener, (1948) Cybernetics or control and communication in the animal and the machine. M.I.T. Press, Cambridge.



Horacio Maldonado

Licenciado en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Magister en Educación Superior, Universidad Regiomontana, Monterrey, México.
Especialista en Psicología Educacional. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Argentina.
Profesor titular de la Catedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC.

EROS (Y TÁNATOS): LA SEXUALIDAD Y (LA VIOLENCIA) EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Horacio Roque MALDONADO
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
Argentina

RESUMEN.

El trabajo desarrolla tres ideas principales. La primera sostiene que dos de los fenómenos humanos más trascendentes, como son la sexualidad y la violencia, guardan una íntima correlación. Si bien es cierto que a menudo son estudiados de manera independiente, ello ocurre porque no se utiliza un **enfoque** afín a la **complejidad.**

La segunda idea es que tanto la emergencia de la **sexualidad como de la violencia han sido coartadas en ese espacio social que constituye el sistema educativo.** Por la energía que ese propósito conlleva, parecería que esos componentes de lo humano tuviesen que ser negados para no perturbar los procesos de aprendizaje/enseñanza.

La tercera es que mientras en el sistema educativo formal la sexualidad y la violencia apenas tienen cabida oficialmente, en esa otra **matriz socializadora** que configuran las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ambos fenómenos logran un altísimo predicamento.

Palabras clave: Sexualidad, violencia, sistema educativo.

SUMMARY

The work focuses on three main ideas. The first is that two of the most significant human phenomena, such as sexuality and violence, kept a close correlation. While they are often studied independently, it is because a related approach to complexity is not used.

The second idea is that both the emergence of sexuality and violence have been alibis in that social space which is the education system. For that purpose the energy involved, it would appear that those components of the human they had to be negated not to disturb the process of learning / teaching.

The third is that while the formal education system in sexuality and violence have no place only officially, in that other socializing matrix shape the new technologies of communication and information both phenomena achieve a high predicament.

Keywors: Sexuality, violence, education system.

maldonadoho@arnet.com.ar

Horacio R. Maldonado. Psicólogo. Magister en Educación Superior. Profesor titular de la cátedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional e Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de dicha Universidad.

INTRODUCCIÓN

La primera idea que deseamos exponer en este trabajo es que dos de los fenómenos humanos más trascendentes, como son la sexualidad y la violencia, guardan una íntima correlación. Si bien es cierto que a menudo son estudiados de manera independiente o aislada, cuando utilizamos un **enfoque** afín a la **complejidad**, inexorablemente se nos impone la alternativa de analizarlos articuladamente.

La segunda idea es que tanto la emergencia de la sexualidad como la emergencia de la violencia han sido más o menos coartadas en ese espacio social que constituye el sistema educativo. Por la energía que ese propósito conlleva, parecería que esos componentes de lo humano tuviesen que ser silenciados, negados o reprimidos para no perturbar o inhibir los procesos de aprendizaje/enseñanza.

La tercera idea que queremos postular, es que mientras en el sistema educativo formal la sexualidad y la violencia apenas tienen cabida oficialmente, en esa otra **matriz socializadora** que configuran las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ambos fenómenos logran un altísimo predicamento. Tanto es así que, cuando en el sistema educativo se procura evitar la emergencia de la sexualidad y la violencia, paradójicamente, a través de las TIC se las convoca en forma constante. Llegan a ser parte casi compulsiva de muchas programaciones en las cuales son expuestas abrumadoramente y con escasos miramientos éticos, estéticos, conceptuales, etc.

En consecuencia, cotidianamente, niños y jóvenes afrontan, de manera simultánea, un **doble discurso:** el de la escuela, donde de **eso** ordinariamente no se habla y el de los medios, donde de eso explícitamente se habla (o muestra) a cada momento en la mayoría de las emisiones. Y eso es un problema.

Oficialmente en el sistema escolar poco se habla de estos fenómenos y cuando irrumpen, ya sea de manera directa o implícita, provocan trastornos diversos en la comunidad educativa. A pesar de esto, parece que no resulta "políticamente correcto" hablar al respecto, más allá de que justamente podría ser un lugar muy adecuado para hacerlo. ¿Por qué? Porque se trata de un ámbito privilegiado para la formación de niños y jóvenes en desarrollo, un marco idóneo para fomentar la construcción de las identidades de las nuevas generaciones de ciudadanos y un territorio fértil para contribuir a la instrucción de futuros adultos que tendrán importantes responsabilidades sociales, como por ejemplo, la crianza.

Claro que si bien oficialmente de eso no se habla, extraoficialmente, la sexualidad y la violencia **están presentes todo el tiempo** en los intersticios escolares a través de chistes, bromas, gestos, gráficos, miradas, apodos, etc. Y eso es un problema. **Siempre es un verdadero problema no hablar de los problemas.**

UN BREVE VIAJE POR EL TIEMPO Y EL ESPACIO:

Empédocles de Agrigento, (495-430 a. C) fue un filósofo y político griego. Postuló la **teoría de las cuatro raíces,** juntando el agua, el fuego, el aire y la tierra, las cuales se mezclan en los distintos entes sobre la tierra. Estas raíces están sometidas a dos fuerzas, que pretenden explicar el movimiento en el mundo: el **Amor** (Eros), que las une y el **Odio** (Tánatos) que las separa. Según él, esta teoría explica el cambio y a la vez la permanencia de los seres en el mundo.

Mucho más de dos mil años después, Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis, tomaría en consideración esos principios para desarrollar una teoría que diese cuenta de aspectos básicos de la dinámica del psiquismo.

Desde este horizonte psicológico aseveramos que el ser humano está inexorablemente habitado por Eros (vida, amor) y Tánatos (muerte, odio). Ellos **constituyen los dos impulsos básicos y primarios** de la naturaleza humana. Amor-odio, odio-amor, en inverosímiles composiciones, matizan las relaciones entre los hombres desde el inicio de los tiempos e impregnan todas las relaciones que estos ensayan con el mundo físico y con el mundo social.

EROS Y TÁNATOS EN LA MITOLOGÍA GRIEGA.

En la mitología griega, **Eros** era el dios primordial, responsable de la atracción sexual, el amor y el sexo; también se lo veneraba como un dios de la fertilidad. Su origen resulta poco claro, ya que sobre él se han elaborado numerosas leyendas y teorías. Sin embargo, parece haber acuerdo en que Eros es una de las fuerzas fundamentales del mundo, ya que asegura la continuidad de la especie y el orden interno del Cosmos.

En la misma mitología, **Tánatos** es mencionado por Homero como hijo de Nix, la noche y personifica la muerte no violenta. Su toque era suave, como el de su hermano gemelo Hipnos, el sueño. La muerte violenta era el dominio de sus hermanas, las Keres, amantes de la sangre. Según algunas versiones, Tánatos actuaba como mensajero, cumpliendo el destino que las Moiras dictaban para cada mortal. Se trataba de una criatura escalofriante e insobornable. He aquí una buena metáfora para explicar el comportamiento.

SIGNIFICADO PSICOANALÍTICO DE AMBOS SIGNIFICANTES

Eros. Conjunto de las pulsiones de vida en la teoría freudiana. Ese término que designa las pulsiones de vida, connota su dimensión sexual evitando al mismo tiempo reducir la sexualidad a la genitalidad. La referencia al dios griego Amor permite en efecto demarcar un campo sumamente vasto, desde la perversión hasta la sublimación.

Tánatos. Palabra griega utilizada en ocasiones para designar las pulsiones de muerte, por simetría con el término de Eros; su empleo subraya el carácter radical del dualismo pulsional, confiriéndole una significación casi mítica. El empleo del término Tánatos realza el carácter de principios universales que adquieren, en la última concepción freudiana, las dos grandes clases de pulsiones.

Eros y Tánatos, como dijimos, son componentes **constitutivos y fundantes** de lo humano. Estos impulsos se expresan en el hombre/mujer de manera incesante desde el inicio de la vida hasta que acontece la muerte. Solamente en lo **no humano** comprobamos su ausencia.

Si aceptamos esta tesis, debemos admitir que el amor y el odio abundan y obviamente se expresan en cualquier espacio social: en el hogar, en el trabajo, en el deporte, en la ciencia y en el arte y por cierto, también en la educación, en el sistema educativo, en la escuela; en el nivel inicial o en la universidad.

Eros y Tánatos pululan y se manifiestan allí donde transitan o se congregan los seres humanos. Una escuela, como todo el mundo sabe, esta colmada de humanos, de sujetos. En ellos habitan Eros y Tánatos. ¿En qué humanos? En todos los que configuran la comunidad educativa. En los mayores, en los menores, en los jóvenes, en los no jóvenes, en los que enseñan, en los que aprenden, en los que dirigen, en los que son dirigidos, en los que acompañan a los niños a la escuela, en **todos** sin excepción.

UN EJEMPLO QUE CONDENSA AMBOS COMPONENTES

Retornamos ahora a nuestro tiempo y a nuestro espacio para ilustrar, con un ejemplo conciso, cómo Eros y Tánatos, amor y odio se expresan en la cotidianidad, en las rutinas que vivencian adultos o niños en cualquier campo social. Recordamos un suceso que tuvo lugar en el sector preescolar.

Una madre comenta que su hijo de apenas 4 años regresa a su casa con los cachetes enrojecidos; cuando le pregunta el motivo, el niño expresa que no quiere ir más a la guardería. Más tarde ya sereno, indica que la causante fue una compañera de igual edad; cuenta que además le da besos e insiste en querer ser su novia. El niño rechaza esta alternativa y se esconde en el baño de varones. La Directora sostiene que "son cosas de niños". Lo cual no conforma a la madre, quien consulta con una psicóloga respecto a cómo proceder.

Evidentemente, son cosas de niños y también, subrayamos enfáticamente nosotros, son cosas de adultos. Sin olvidar que las cosas de niños resultan asuntos de gran importancia.

QUÉ HACER CON EROS Y TÁNATOS EN LA ESCUELA.

¿Qué hacer ante esta abundancia de Eros y Tánatos en el sistema educativo y sus unidades, en sus aulas y en sus patios? Una alternativa es asumir que la tesis que estamos exponiendo es fantástica, cuasi aberrante y en consecuencia debe ser descartada o reprimida.

Esa dirección es sumamente peligrosa en tanto nos lleva a **reducir la humano** a lo **no humano.**

Otra alternativa que tampoco suscribimos es admitir la tesis, darla por válida con mayores o menores objeciones o diferencias y en el mayor de los silencios urdir todo tipo de dispositivos y mecanismos (planes y programas, tácitos o explícitos) para poner en caja a Eros y Tánatos, cerrar la caja y guardar la llave en manos seguras. De eso no se habla en la escuela. Se trata a esos fenómenos por omisión y se disimula alguna filtración inesperada, de esas que suceden sin cesar.

Para ponerle coto a la caja es indispensable generar un disciplinamiento fenomenal, a menudo insano y oneroso, a veces, cruel y brutal. Es imprescindible organizar e imponer un discurso acerca de la in-existencia o de la no-existencia de sexualidad y de la violencia en la escuela. Por más de 100 años el sistema educativo se sintió un tanto cómodo y relativamente tranquilo con las poderosas herramientas que desarrolló o adoptó para sofocar a Eros y Tánatos.

SUSCRIBIMOS: EDUCAR EN SEXUALIDAD CON REGLAS CLARAS Y EXPLÍCITAS.

Entendemos que la alternativa idónea e impostergable es hablar de la sexualidad en la escuela (y en otros muchos espacios sociales también). Sin ir más lejos, el hogar es un lugar a todas luces indicado para dialogar explícitamente sobre estos temas, y para ello necesitamos generar reglas claras y explícitas.

AHORA, HABLAREMOS ESPECÍFICAMENTE DE SEXUALIDAD.

De aquí en más nos ocuparemos de mostrar brevemente como la sexualidad es tratada en la escuela y procuraremos dejar en evidencia que fundamentalmente es **tratada por omisión.**

UNA ASEVERACIÓN DE FOUCAULT.

Para avanzar en este apartado deseamos compartir una maravillosa idea formulada por ese inquietante pensador que fue M. Foucault. Este filósofo sostiene que "La sexualidad es ese pedazo de noche que cada uno lleva en sí mismo". El reflexionar sobre esta aseveración nos podría demorar todo el tiempo que quisiéramos. Por lo pronto diremos que coincidimos con él. Luego nos preguntamos cómo conseguir un poco de claridad a fin de menguar esa oscuridad que nos impide visualizar una parte de nosotros mismos que no deseamos ver y tampoco queremos ver en los otros.

POR DÓNDE COMENZAR A SABER SOBRE LA SEXUALIDAD.

Abrigamos la convicción de que **uno mismo** es un buen inicio para comenzar a saber; nos consta que cuando los adultos, en este caso los enseñantes, más saben de su propia sexualidad más fácil les resulta educar en esta materia. Conviene indicar aquí que saber no equivale a conocer. Alguien puede conocer sobre este tópico a partir de una revisión más o menos profunda de la bibliografía existente o en virtud de la información obtenida a través de informantes autorizados. Sin embargo, esta alternativa resulta indispensable pero al tiempo insuficiente.

Entendemos que no es tarea ociosa procurar echar algo de luz sobre "*ese pedazo de noche*". Es más, tenemos la certeza que mejora la calidad del tránsito por la vida que vivimos. No obstante, quisiéramos ser prudentes e indicar que las expectativas son modestas. La sexualidad no es un tópico que pueda elucidarse abrupta y vertiginosamente; el avance tendrá que ser paulatino, paciente y sostenido. Los puntos de vista al respecto son innumerables e intrincados, interesados e ingenuos, serios y procaces; no obstante, es ineludible ir construyendo consensos y respetando disensos. Se trata de una acción permanente pero quizás fructífera, particularmente cuando alguien se desempeña como docente profesional.

LA SEXUALIDAD DE LOS ENSEÑANTES

Para mostrar como la sexualidad tiene escaso predicamento en la escuela, recurriremos a una adivinanza que nos propone Alicia Fernández en su texto: La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Deseamos ilustrar acerca del tratamiento que se le suele dar a la sexualidad en la escuela, especialmente en relación a los adultos.

Esto en tanto son los principales responsables de brindar educación en general y a partir de la Ley 26.150, educación sexual en particular. La autora de referencia plantea la siguiente **adivinanza**, que habla por sí misma:

Es casada, pero es señorita…Es virgen, pero es madre… ¿Quién es?

Rescatemos ahora, una **situación** planteada por la autora citada:

"La maestra Patricia es casada pero la llaman señorita. El director es soltero pero lo llaman, señor. Claro, los varones son siempre señores. Las mujeres en cambio, para ser señoras, tenemos que ser señoras de un señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas, 'señoritas', algo así como señoras incompletas…solo con un señor nos podemos completar…"

En el siguiente **diálogo** que expone la misma A. Fernández en el libro mencionado, podremos verificar como la sexualidad de la maestra se vuelve inexistente.

Cómo se llama tu señorita? –Le preguntaron a un alumno.
No sé- fue la respuesta.
Otro alumno, Juan, dijo: - Señorita Patricia.
Pregunta: -¿Por qué no la llaman Patricia?
Porque es la maestra, dijeron dos a coro.
¿La señorita es casada?
Si, respondieron
¿Tiene hijos?
Si, el hijo está en 3 B
Pregunta: ¿Cómo se llama a las mujeres casadas?
Señoras
Entonces, ¿Por qué no la llaman señora?
Ya te dije…porque es la maestra.

Patricia es maestra y por eso su ser mujer y el despliegue de su sexualidad debe ser desmentido. Existe un *Contrato de Maestras* que data de 1923 (puede encontrase fácilmente en Internet) que ejemplifica de manera brillante (y lamentable) la promesa de renuncia a la sexualidad que tenían que hacer las maestras para alcanzar un trabajo docente. El Consejo Nacional de Educación, esto es, el estado argentino, obligaba a las maestras mujeres, por contrato escrito, a renunciar a su sexualidad. Indudablemente se trata de una página más que oscura de la educación nacional. Como subrayamos, la sexualidad existe en el sistema, pero hay que tornarla inexistente. Debe ser desmentida, sujetada o malversada. Un ejemplo vale más que cuantiosas palabras:

¿Cuántos hijos tiene seño? Preguntó un niño.
Tres, respondió la maestra.
¿Cómo nacieron sus hijos? Preguntó una niña.
Vacilando un instante, la seño respondió: me hicieron un tajito aquí (y se tocó el abdomen) y por allí salieron.

Como conocía a la maestra, después de la clase le pregunté:

¿Mariela, tus tres hijos nacieron por cesárea? Y ella contestó: no, los tres nacieron por parto natural, pero como les voy a decir eso…

Eros (y Tánatos), sexualidad (y violencia) deben ser suprimidos en la escuela….y cuando no resulta factible, deben ser exportados, deportados, exiliados más allá de sus fronteras…al mundanal ruido. O, en su defecto, canalizado al interior de sus fronteras, al curriculum para oficial o no oficial, al curriculum ocultado (que no es lo mismo que el currículum oculto), a las burlas, dibujos o gestos "no aptos" para mayores, a los vericuetos de la escuela, donde si pululan las referencias a la sexualidad.

LA LEY COMO UN NUEVO ORDENADOR DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

En función de este estado de cosas afirmamos que se hace indispensable hablar de sexualidad en la escuela, **hablar de otra forma, hablar oficialmente** acerca de la sexualidad y sus vicisitudes. Trabajar la sexualidad como un contenido significativo y central. En estas coordenadas el Programa Nacional de Educación Sexual Integral no debería ser desdeñado. La Ley como una posibilidad de ordenar de otra manera dicha realidad, de hablar de lo que no se habla oficialmente, de dar otro curso a la sexualidad que se manifiesta y emerge todo el tiempo en los espacios educativos. Es una buena noticia que un estado se preocupe por ello, es un signo rotundo de progreso social.

Es una buena noticia que un estado se preocupe por ello, es un signo rotundo de progreso social. Es una buena idea comenzar a **pensar curricularmente** sobre la sexualidad humana en la escuela, ocuparse de la educación sexual de los alumnos y de la formación en sexualidad de los profesores

LA SEXUALIDAD EN LOS MEDIOS.

En los albores del siglo XXI y a partir de la excepcional resonancia que conquista el mundo de las imágenes, la sexualidad, en sus infinitos y variados matices, es incesantemente tratada y maltratada en los espacios virtuales. A menudo, por actores que no provienen del campo educativo ni, en muchos casos, del ámbito científico o académico. No pocos de ellos denotan un escaso interés en abordarla constructiva e instructivamente.

Efectivamente sí se habla sobre sexualidad en los medios, y en algunos, como dijimos, de manera compulsiva y agraviante. Numerosos programas y publicidades quieren que ocupe un horario central, en tanto saben que Eros (y Tánatos) son "rentables". "Si a la gente le gusta, porque se lo vamos a negar"…se justifican algunos pragmáticos héroes del marketing. Al revés de lo que sucede en la escuela, innumerables medios promocionan casi obscenamente lo que la escuela disimuló o trató más que discretamente por tantos años.

A inicios de siglo un gran sector de los medios coloca a la sexualidad como epicentro de sus programaciones. Exhibe la sexualidad (y también la violencia) en todas sus dimensiones, especialmente en aquellas más promiscuas y groseras. Expone una sexualidad distorsionada, parcial, al borde de lo perverso o propiamente perversa. Por ejemplo, todos conocemos el aciago culto a las colas y lolas que el programa más visto del país promueve a diario en televisión ante la algarabía de millones de telespectadores de ambos sexos.

A continuación exponemos varios ejemplos equivalentes, todos más o menos recientes, a partir de los cuales profesores y maestros podrán realizar sus propias reflexiones en relación a las ideas que venimos esbozando:

UN NOVEDOSO JUEGO EN INTERNET.

Axe y su "jueguito" que apesta

Un juego en Internet que invita a pegar "garrotazos" a la mayor cantidad de mujeres posible en 50 segundos para acumular puntos y así ganar, es uno de los ejes de la nueva campaña publicitaria de la última fragancia del desodorante masculino AXE. Si el golpe se da a un hombre, se resta puntaje. La propuesta interactiva se ofrece en un sitio en la web y se acompaña con un "mapa de la cacería" que se sitúa en el área metropolitana y que muestra dónde encontrar "presas", apelando a estereotipos femeninos que denigran a las mujeres…

El público al que se dirige es mayormente de adolescentes y jóvenes. Promociona la nueva fragancia del desodorante masculino y se denomina "Cazadores por instinto". Tiene spots en TV, en radio y también publicidades en Internet. Entre ellas, un juego interactivo en un sitio de la web, para que el público se divierta dando "garrotazos de amor" a sus "presas". Por cada golpe a una mujer se suman 1000 puntos. De las mujeres golpeadas emanan corazones rojos que luego se desvanecen simulando ser sangre. Si el garrote se descarga sobre un varón, se restan 500. Se da a entender que el más macho es el que da mayor cantidad de garrotazos de amor a las mujeres en el tiempo estipulado…

Fuente: Fragmentos del artículo publicado por Mariana Carbajal en Página 12. 13/04/09

UNA NOTICIA ATRAPANTE EN UN PERIÓDICO ENTRERRIANO.

Escándalo en Paraná por un video de una chica practicando sexo oral con el uniforme escolar.

La joven habría sido grabada por su compañero, de 15 años, con un teléfono celular. Ambos estudiantes recibieron 24 amonestaciones. Además, deberán participar de talleres de educación sexual. Todo ocurrió en una estación de servicio.

Para leerla haga clic en el siguiente link :http://www.clarin.com/diario/2008/09/30/um/m-01771226.htm

EN NUEVO CULTO AL SHOW

EL "SEXTING" CRECE A PESAR DE SUS PELIGROS

Es el intercambio entre jóvenes de fotos y videos provocativos, hasta con desnudos. Muchas de estas imágenes circulan en Internet. Y pueden ser usadas en sitios porno.

Para leerla haga clic en el siguiente link: http://www.clarin.com/diario/2009/05/10/um/m-01915380.htm

UNA MANERA DE PRESENTAR Y NARRAR EPISODIOS ESCOLARES.

Rata, sexo, video, amonestaciones y debate

Según el relato de los chicos, el pasado 29 de agosto decidieron festejar el cumpleaños de una compañera en vez de ir al colegio. Eran un grupo de 15: cargaron las mochilas con comida y bebida y fueron al balneario central, que queda a sólo cinco cuadras de la plaza principal. Al lugar se lo conoce como Villa Cariño y es un clásico de los estudiantes que se hacen la rata.

Fue ahí, precisamente, donde alguien filmó con su celular a dos de los adolescentes mientras tenían relaciones sexuales y el resto miraba. Al parecer, los chicos no sabían que este supuesto voyeur los había registrado. El video empezó a circular a través de los celulares y finalmente llegó a la web. La chica involucrada tuvo un ataque de nervios al enterarse, el pueblo se conmocionó, los medios empezaron a decir que hubo **drogas y alcohol** y la escuela decidió actuar implementando varias acciones.

Fuente: Crítica de la Argentina. Fernanda Nicolini. 09.09.2008. (Las negritas son nuestras)

Si bien los medios construyen y espectacularizan aspectos de la realidad escolar, en ese caso lo atinente a la sexualidad, de eso, reiteramos, no se habla explícitamente en la escuela. Y de eso hay que hablar, debatir, trabajar, enseñar y, fundamentalmente, aprender, en el sistema educativo.

UNA MALA ENSEÑANZA

La negación de la sexualidad (y la violencia); la omisión deliberada o consentida, es una **mala enseñanza,** una pésima enseñanza que el sistema educativo no se puede permitir. Se trata de una enseñanza que se alojará en la **subjetividad** de los estudiantes y desde allí ejercerá su eficacia simbólica por tiempos indefinidos y con costos desmesurados.

NUEVOS PARÁMETROS Y REGULACIONES PARA EDUCAR EN SEXUALIDAD.

La comprensión y ordenación de los comportamientos sexuales (y agresivos) se complejiza (y complica) en la actual tarea educativa cotidiana; si no pensamos y actuamos con **nuevos parámetros y regulaciones,** entre otras cosas, veremos afectados, cuando menos, la buena convivencia institucional y alterando significativamente los procesos de aprendizaje y enseñanza. El maestro o profesor bien podría constituirse en un **interlocutor válido** para sus alumnos en lo que hace a la sexualidad humana.

CAPACITARSE/ACTUALIZARSE: UNA ALTERNATIVA INEXORABLE

Nuestra tesis sostiene que hay que admitir y administrar la existencia de Eros (y Tánatos) en la escuela y hay que prepararse paulatina y consistentemente en tanto docentes profesionales. El sistema educativo no puede desentenderse o posponer esa responsabilidad, que desde luego no es exclusiva, pero que le concierne ineludiblemente; muy en especial a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Si ello ocurre, sin dudas estaremos mejorando la educación que brindamos a las nuevas generaciones.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

Fernández, A. (1992) La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. (1987) Historia de la sexualidad. Tomo 1. La voluntad de saber. Ed. Siglo XXI, México.

Freud, S. (1973) Tres ensayos sobre una teoría sexual. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. España.

Ley Nacional Nº 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires. Argentina.

Maldonado, H. y O. (2007) Sexualidad y escuela: hacia una educación sexual integral. Documento base. Dirección general de Proyectos y Políticas Educativas. Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina.

Mario A. Morales Navarro

Educador, Psicólogo, Magister en Educación Especial y Doctor en Ciencias de la Educación otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sus estudios se han centrado en las Dificultades de Aprendizaje, Procesos de Inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales, Aprendizaje Lento, Modificabilidad Cognitiva y durante estos últimos años, ha centrado sus investigaciones en jóvenes de sectores vulnerables y su acceso a la educación superior.

Autor de varios artículos y capítulos de libro. Se desataca el texto: El cambio cognitivo en el niño de Aprendizaje Lento. Una mirada desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Prólogo del Dr. R. Feuerstein. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.2007

Actualmente es Director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile.

¿Cuáles son las causas del alto porcentaje de estudiantes que desertan en la educación superior, proveniente de sectores socialmente vulnerables? Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina

Dr. Mario Morales N

Existe una preocupación en varias universidades de América Latina en generar nuevos espacios para aquellos jóvenes de sectores vulnerables que antes eran totalmente excluidos de la educación superior. En Chile los resultados indican que en 22 años la matrícula total en la educación superior se ha multiplicado 4.5 veces, de 24.482 alumnos en 1990 a 1.127.181 alumnos en 2013. Con respecto a la relación entre el ingreso a la educación superior por quintiles, los resultados indican que en el año 1990 ingresaban 4,5% de alumnos pertenecientes al quintil I, aumentando en el año 2011 a un 26,9%; mientras que los alumnos pertenecientes al quintil V en 1990 ingresaban 39,7% y en el año 2011 aumentó a un 84,2%.

Este aumento ha sido relevante, junto con el crecimiento en el acceso a la educación superior aparecen otros problemas tales como; la diversidad en la preparación académica que poseen los estudiantes para ingresar a la universidad, los porcentajes de deserción y las tasas de titulación. Los profesores deben enfrentar esta realidad y una de las observaciones que frecuentemente manifiestan es que muchos estudiantes no poseen los perfiles de ingresos básicos para acceder a la educación superior (Bernasconi y Rojas, 2004).

Este escenario genera preocupación en varios aspectos, sin embargo, queremos focalizar dos de ellos. El primero, es que las instituciones, debido a este crecimiento, han tenido que adecuar sus currículos, infraestructura, dotación académica, nivelaciones, etc. para enfrentar esta diversidad y por otra parte, enfrentar la deserción de estudiantes sobre todo en los primeros años en las diversas carreras. No obstante, si queremos referirnos a un sistema de educación superior más inclusivo, implica considerar diversos procesos relacionados con la equidad en el acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios.

El costo para las familias, la universidad, el estado y para el joven es demasiado alto. El sistema es demasiado rígido y en ocasiones genera en el estudiante estrés, desmotivación, interrupción en su desarrollo personal, frustración a acceder a un mejor nivel de vida, descenso en los niveles de autoestima y confianza en sí mismo, perturbaciones en su comportamientos en las relaciones con los demás: plano laboral, familiar, personal y trastornos físicos ligados a la frustración y fracaso.

Otra mirada señala que parte de las causas del problema de la deserción radica en el sistema universitario, factores relacionados con el alto número de alumnos en los primeros cursos, recursos materiales escasos, las carencias de conocimiento básico que los estudiantes poseen no es un tema de preocupación por parte de los profesores, por lo que no está considerado en las modalidades de enseñanza. (Universidad de Chile, 2008)

Con relación a los altos porcentajes de deserción de estudiantes en los primeros años de universidad, los estudios indican que son varias las variables que permitirían explicar este fenómeno, las cuales se han agrupados en variables demográficas (sexo, edad y estado civil), variables socioeconómicas (educación de los padres, niveles de ingreso, dependencia o independencia familiar), variables académicas (promedio en las pruebas de ingreso a las Universidades, puntaje asociado a las notas de enseñanza media, dependencia del colegio), variables asociadas a la vocación del estudiante (prioridad en la postulación) y beneficios económicos que da la institución (becas y créditos), MINEDUC (2012)

Por otra parte, se han generado diversos modelos teóricos que buscan respuestas para explicar los motivos por los cuales los estudiantes han desertado o permanecidos en las instituciones de educación superior (Diaz, 2008). Estos modelos han considerado factores psicológicos focalizando diferencias individuales entre los rasgos de personalidad (Ethington, 1990); modelos económicos enfocando la relación costo –beneficio (St, John, Cabrera, Nora & Asker, 2000); modelos sociológicos, los cuales se centran en elementos externos al individuo (Spady, 1970); organizacionales quienes señalan que la deserción depende de la institución (Braxton, Milem, Sullivan, 2000); modelos de interacciones, donde focaliza las interacciones del estudiantes en sus dimensiones formales e informales; y uno de los más utilizados dentro de los modelos de integración es el de Tinto (1975) quién señala que los estudiantes construyen su integración social y académica a través de recompensas en la diversas interacciones, relaciones y estados emocionales y por otra parte, evitan las conductas que les genera costos.

Las preguntas esenciales que se generan son: ¿Cuáles son los factores protectores y de riesgo que poseen los estudiantes de altos rendimiento escolar de liceos vulnerables? ¿Cuál es la diferencia de este grupo de estudiantes de alto rendimiento escolar con aquellos alumnos de bajo rendimiento con respecto a los factores protectores y de riesgo?

A partir de la detección de los factores de riesgo y protectores de los estudiantes de alto rendimiento, permitirían estos factores predecir el comportamiento de los estudiantes en el primer y segundo año de la universidad?

La experiencia que la Universidad de Santiago e Chile ha realizado con los estudiantes provenientes de liceos vulnerables y su inclusión en programa propedéutico, para posteriormente insertarse en las distintas carreras de la Universidad ha sido una iniciativa que no ha estado ajena a una serie de dificultades, especialmente por los complejos procesos de inclusión que esto genera. Hay coincidencia en varios autores que la capacidad intelectual no determinaría por sí sola el éxito académico, sino que existirían otras variables responsables de los procesos de inserción, tales como la inteligencia emocional, relacional, la adaptación a la cultura académica, la capacidad de adaptación a las exigencias grupales e institucionales.

Si se evidencia los factores protectores y de riesgo de los estudiantes con aptitudes académicas, es posible concretar programas de acompañamientos durante su permanencia en la Universidad con el propósito de prevenir las situaciones de deserción de los jóvenes y las consecuencias que esto les provoca en su bienestar psicológico.

Marta Martín Carbonell

Graduada de Psicología en la Universidad de la Habana (1981), Especialista en Psicología de la Salud (1995) y Doctora en Ciencias de la Salud (2003) por la Universidad Médica de la Habana. Profesora de la Universidad de la Habana (2003-2013) e Investigadora en el Instituto Nacional de Angiología y Cirugía Vascular (1996-2005) Psicóloga a tiempo completo en instituciones de salud (1982-1995) y a tiempo parcial (1995-2005)

Actualmente es docente investigadora a tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Santa Marta.

Su área de especialización es la Psicología Clínica y de la Salud, con experiencia clínica en salud mental y en la atención a personas con enfermedades crónicas y dolor. Sus líneas de investigación son: Evaluación psicológica, factores psicosociales en las enfermedades crónicas y el dolor, el estrés y su relación con la ansiedad y la depresión, la psicogerontología y la investigación transcultural. Ha participado en el diseño y como docente de la Especialización en Psicología de la Salud de la Universidad Médica de la Habana y Especialización en Psicogerontología (on line) de la Universidad de Murcia, España; en la Maestría en Psicología de la Salud de la Universidad Médica de la Habana y la Maestría en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes de la Universidad Cooperativa de Colombia ; y en el programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Valencia, España. Ha participado como invitada y/o ponente en más de 60 eventos internacionales, ha publicado más de 30 artículos en revistas indexadas y es autora de libros y capítulos de libros publicados en editoriales de Cuba, España y México.

La Psicología en la atención a las personas con enfermedades crónicas y dolor.

RESUMEN

El auge creciente de la Psicología de la Salud como opción profesional en los últimos 20 años, por una parte, y el desarrollo conceptual, metódico y metodológico alcanzado por la psicología aplicada a los problemas que plantea la atención a las personas con enfermedades crónicas y/o dolor, por otra parte, parecen ser las razones que determinan que cada vez sean más numerosos y fructíferos los intentos por introducir en la práctica sanitaria los métodos psicológicos en ámbitos como los servicios especializados de medicina y cirugía, clínicas del dolor, cuidados paliativos, etc..

Se reconoce que en los últimos tiempos ha comenzado la disminución del distanciamiento entre la formación académica y el ejercicio profesional para la solución de demandas socio-sanitarias y se ha producido un incremento de proyectos, resultados de investigaciones y estudios psicosociales con proyección transdisciplinaria, multisectorial y transcultural, sin abandonar la especificidad de cada país o región.

En la conferencia se revisan las principales tareas que desarrollan los psicólogos en el ámbito de la atención multidisciplinar de las personas con enfermedades crónicas y dolor, se ilustran con ejemplo de buenas prácticas en diferentes países del continente, se presentan aportes metodológicos y prácticos desarrollados en diversos países latinoamericanos; y se discuten las barreras y retos para la excelencia.

PALABRAS CLAVES: Psicología de la Salud, Psicología del dolor, trabajo multidisciplinario, investigación transcultural

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Aragaki SS, Spink MJ & de Souza J. (2012) La Psicología de la Salud en Brasil: transformaciones de las prácticas psicológicas en el contexto de las políticas públicas en el área de la salud. Rev. Pensamiento Psicológico, 10 (2) 2012 http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/407/802

Asmundson, G. J., Gomez-Perez, L., Richter, A. A., & Carleton, R. N (2014) The psychology of pain: models and targets for comprehensive assessment, En Griensven H, Strong J, Unruh $ (Eds) Pain: a textbook for health professionals, New York: Elservier, 2014, p. 35-58. Disponible en http://www.physio-pedia.com/elsevier-sample-chapters/Griensven-chapter.pdf

Cardoso MI y Zoqui MA. (2012) La Merecida Visibilidad de las Revistas Latinoamericanas de Psicología. Revista colombiana de psicología, 111-123

Hernández E y Grau J(2005) Psicología de la Salud. Fundamentos y aplicaciones. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Flor H y Turk D. (2011) Chronic Pain: An Integrated Biobehavioral Approach. Washington: IASP, 2011.

Grau Abalo, JA; Infante Pedreira, O E, Diaz Gonzalez, J A. (2012) Psicología de la Salud cubana: apuntes históricos y proyecciones en los inicios del siglo XXI. Pensam. psicol. [online]. 2012, vol.10, n.2 [cited 2015-07-26], pp. 83-101 . Available from: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612012000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1657-8961.

Kopf A y Patel NB.(2010) Guía para el manejo del Dolor en condiciones de bajos recursos. Washington DC: Asociación Internacional para el Estudio de Dolor (IASP), 2010

Martín Carbonell M., Lechuga Pallá M. (2013) La investigación transcultural en Psicología del Dolor en Iberoamérica. Algunas experiencias. Trabajo presentado en el XXI Congreso Argentino de Dolor, 2013, octubre 23-25, Buenos Aires

Morales Calatayud F.(2012) Psicología de la Salud. Realizaciones e interrogantes tras cuatro décadas de desarrollo. Psiencia, 98-104

Ortigosa J, Riquelme M, Martín M (Ed) (2010) Manual de Psicogerontología, Madrid: Editorial Académica SA.

Rey Anacona CA, Martínez Gómez JA y Guerrero Rodríguez SI. (2009)Tendencias de los Artículos en Psicología Clínica en Iberoamérica. Terapia Psicológica, 61-71.

Vera-Villarroel P, López-López W, Lillo S y Silva LM. (2011) La producción científica en psicología latinoamericana: Un análisis de la investigación por países. Revista Latinoamericana de Psicología, 2011, 95-104

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Psicólogo, especialista en Psicología Forense, Master y Doctor en Psicología. Profesor y Coordinador de la Maestría y Doctorado del Programa de Posgrado en Psicología en la Universidad Federal de Río de Janeiro. Sirvió en el Consejo Nacional de Seguridad Pública y el Comité Nacional de Lucha contra la Trata de Personas, del Ministerio de la Justicia y coordinó la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Consejo Federal de Psicología de Brasil.

Professor do Instituto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia do Brasil (2011-2013) – ppbicalho@ufrj.br

PSICOLOGIA LATINOAMERICANA E PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Afirmaremos o compromisso da formação na construção de práticas em Psicologia compromissadas com os Direitos Humanos, capazes de problematizar processos de criminalização e a adequação de modos hegemônicos de existência, capazes de promover a análise de práticas naturalizadas e a ressignificação da diferença, possibilitando a invenção de novos processos de experimentar o mundo e as relações.

A tarefa que habitualmente se espera da Psicologia é de individualizar (e interiorizar) a subjetividade, para que o saber (cada vez mais "suposto", ou "suspeito") promova o desvelamento de uma determinada "essência" do sujeito. Em meio a tal hegemonia, problematizamos a discussão que articula direitos humanos, movimentos sociais e democracia à emergência de determinados processos de subjetivação, articulados a um debate localizado na Psicologia Social. Apostamos na construção de um comum, capaz de acessar (e construir) um território articulado aos processos psicossociais, junto à análise das demandas dos movimentos sociais. Com quais políticas do comum nos aliamos e com quais concepções nos comprometemos ética e politicamente? E de que modo tais alianças e comprometimentos auxiliam nos desafios de problematização da democracia (e da Psicologia) que cotidianamente vem sendo construídas em território latinoamericano?

Colocamos em análise, aqui, discursos hegemônicos que têm o poder de marcar, estigmatizar e matar o outro, pela força e presença de uma certa perspectiva epistemológica de corte positivista, que insiste em um projeto objetivista, asséptico, neutro, inodoro e incolor para a Psicologia, cujas demandas são endereçadas a intervir e resolver problemas de desajustamento em situações definidas como problemas.

A Psicologia, hegemonicamente, tem se constituído como ferramenta de adequação e ajustamento intimizado, universal, natural e a-histórico, não se colocando, assim, a questão que se refere a práticas datadas historicamente, instituindo modelos de ser e de estar no mundo segundo padrões de normalidade produzidos como únicos e verdadeiros, inferiorizando e desqualificando os lugares ocupados pelos chamados diferentes, anormais, perigosos, desvinculando-os dos seus contextos sócio-histórico-político-sociais, tornando-os não-humanos. A estes seria endereçado um constante monitoramento, vigilância e tutela. Caberia, a esta Psicologia, a tarefa de desvelar (sob o estatuto do diagnóstico) a diferença.

Aos que fogem aos modelos pré-constituídos de cidadania, a condição de cidadão parece não se fazer valer. Uma vida que, a exemplo do homo sacer de Agamben (2004) nada vale, ou vale muito pouco, ou vale mais aprisionada, pois movimenta a indústria de segurança, com maior segurança que estando liberta; a essa vida não é merecida a proteção integral, mas uma coerção e controle em nome da ordem.

E os indesejados, de algum modo, serão geridos ou exterminados – ainda que em vida, através da supressão de seus modos singulares de existência.

[...] tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitoria sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça. A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. (Foucault, 2002, p. 306).

Movimentos sociais, aqui, não serão reduzidos como a ação de grupos sociais voltados à promoção de interesses morais, éticos e legais específicos, mas como toda a possibilidade de transformações drásticas da ordem, incluindo sistemas normativos, políticos e econômicos vigentes, sob a égide dos mais variados suportes ideológicos e em diferentes contextos históricos e sociais (Touraine, 1973). Movimento social, portanto, como prática de promoção de singularização. Movimentos sociais como prática de promoção (e garantia) de direitos humanos.

Terminada a Segunda Guerra Mundial foi criada em 1945, pela Carta de São Francisco, a Organização das Nações Unidas (ONU), propondo-se à comunidade internacional a discussão e o resgate da noção de direitos humanos. Tais propostas "consumaram-se" * redundando na promulgação, em 1948, de uma declaração que, embora destituída de força legal, constituía-se como uma carta de recomendações, composta por um preâmbulo com sete considerações e mais trinta artigos. Os vinte e um primeiros abrangiam direitos civis e políticos (direitos e garantias do indivíduo), os sete seguintes tratavam dos direitos econômicos, sociais e culturais e os dois últimos, respectivamente, da responsabilidade do indivíduo em relação à sua comunidade e a vedação de qualquer interpretação da Declaração de modo a "destruir" os direitos e liberdades nela estabelecidos.

Desta forma se transmite o tema direitos humanos: como se não houvesse uma história anterior à Declaração Universal de 1948, com suas implicações na Segunda Guerra Mundial e na criação da ONU ** . De modo análogo, os movimentos sociais: como se fossem apenas aqueles instituídos com demandas específicas em torno de uma certa concepção de vida em sociedade.

Trindade (2002) chama a atenção para o fato de que em nome dos ideais de igualdade e fraternidade contidos nas inúmeras concepções de direitos humanos foi erigido, por meio do AI-5, um dos regimes que mais crimes cometeu contra os mesmos direitos em toda a história brasileira. Ou mesmo o Main Kampf de Adolf Hitler, livro sobre o qual o mesmo escrevera: "Os direitos humanos estão acima dos direitos do Estado". Resta para nós, enfim, a questão: se os direitos humanos são argumentos utilizados por tão diferentes práticas sociais, afinal, de que direitos se trata ou ainda, de que humanos está se tratando? Como nos diz Trindade (2002):

"Talvez não tenha havido opressor nos últimos duzentos anos, ao menos no Ocidente, que não tivesse, em nenhum momento, lançado mão da linguagem dos direitos humanos. Hitler foi apenas mais um a adotar esse procedimento. (...) Por que tem sido tão fácil falar em direitos humanos e por que essa expressão tornou-se assim maleável, tão complacente e moldável, a ponto de a vermos ser pronunciada sem rubor pelos mais insólitos personagens? O que significa ela exatamente?" (p.5; 16).

Movimentos sociais, do mesmo modo, pode servir para denominar experiências contraditórias. Touraine (1976) aponta que, para se compreender os movimentos sociais, mais do que pensar em valores e crenças comuns para a ação social coletiva, seria necessário considerar as estruturas sociais nas quais os movimentos se manifestam.

Foucault pensa o homem como a fisionomia de uma forma dominante, como uma resultante de relações de força que compõem tal forma (Deleuze, 1992). Homem, assim, é pensado como relação, como "um singular que não pode existir sem o outro" (Conselho Federal de Psicologia, 2004).

** Para aqueles que acreditam que os temas "direitos humanos" e "movimentos sociais" esgotam-se no direito positivo (e, portanto, normativo).*

*** Esta é a história instituída. A questão dos direitos humanos, porém, já se anunciava há muito mais tempo, em especial com o advento das Revoluções Burguesas*

Homem, deste modo, é pensado como subjetivação. Forma-homem como resultante de relações de força (sempre em relação com outras forças) que constituem o poder. Da mesma forma, Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas o termo 'subjetivação' como processo. Trata-se da invenção de modos de existência e de possibilidades de vida que não cessam de se recriar, e não pessoas ou identidades (Deleuze, 1992).

É neste sentido que Foucault nos ensina que o homem não possui uma interioridade, pois é formado como resultante de forças que o atravessam. Forças que se configuram enquanto práticas históricas que o objetivam, que o subjetivam e que provocam um exercício ético (Revel, 2005). São produções que dizem respeito a um solo histórico, com arranjos políticos, com jogos de saber, de poder e de técnicas de si. O homem é, portanto, efeito de uma constituição que se dá na imanência histórica, sem essências, sem naturalizações, sem um caráter de a-prioris ou de transcendência.

Partimos, então, do pressuposto de que o mundo, os objetos que nele existem, os sujeitos que nele habitam e suas práticas sociais são produzidas historicamente, não tendo, portanto uma existência em si, coisas já dadas, essência ou natureza. Somos solicitados, de acordo com Guattari e Rolnik (2000), "o tempo todo e de todos os lados a investir a poderosa fábrica de subjetividade serializada, produtora destes homens que somos. (...) Muitas vezes não há outra saída. (...) Corremos o risco de sermos confinados quando ousamos criar quaisquer territórios singulares , independentes das serializações subjetivas" (p.12) Ainda segundo eles:

"O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um 'être-là', algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (...) A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção (...) A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. (...) Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade" (p.25, 28).

Hegemonicamente produzem-se subjetividades normalizadas, articuladas por sistemas hierárquicos, por sistemas de valores e sistemas de submissão, internalizados por uma idéia de subjetividade que precisa "ser preenchida", oposta a um modo de subjetivação singular, conceituado por Guattari e Rolnik (2000) como "processos de singularização" * – que recusaria os modos de manipulação preestabelecidos.

Direito humano é, como nos diz Almeida (2002), "direito de viver bem, direito de acesso às políticas, direito de conviver na diversidade, direito de viver com todos em um mundo melhor" (p. 23)

Os 'Direitos Humanos' (substantivo), ao contrário são concebidos – desde a sua gênese – enquanto um objeto natural, como prerrogativa inalienável à essência de um determinado modelo de homem.

Pensar direitos humanos como produção de subjetividade é a afirmação de direitos locais, descontínuos, fragmentários, processuais, em constante construção, produzidos pelo cotidiano de nossas práticas e ações.

** O termo 'singularização' é usado por Guattari para designar os processos de ruptura com o modo de produção da subjetividade capitalística. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda a espécie. Guattari utiliza também outros termos, como revoluções moleculares, minorização ou autonomização. Segundo ele: "É um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística" (Guattari & Rolnik, 2000).*

Deste modo, não entendemos a noção de direitos humanos a partir de uma história linear assinalada por grandes eventos marcados e discriminada em períodos históricos, mas a partir da noção de acontecimento * , como condições de possibilidade que assinalam formas diferentes de saber e poder, que representam rupturas na forma de conhecer as coisas ou na forma das relações de poder.

Assim, não faz sentido continuar falando de "direitos humanos" de modo genérico, sem pôr em questão de que humanos ou de que direitos – e de que concepção de cidadania – se fala. Politicas do comum como um "estar com", em detrimento de um "conhecer sobre".

Podemos lembrar das lutas por direitos humanos, de modo encarnado, ao pôr em questão o escravismo e o tráfico de 'carne humana negra' ** ou a primeira greve de mulheres operárias, em 8 de março de 1857 na cidade de Nova York, em que 129 tecelãs pararam seu trabalho e exigiram redução de carga de trabalho – até então de quatorze horas – em que a polícia cercou e incendiou o prédio, terminando o protesto em tragédia.

Pode-se citar a bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki ou a Comuna de Paris, experiência de construção de um poder popular em que mais de 20 mil parisienses morreram combatendo – milhares fuzilados logo após se renderem –, além de 43 mil aprisionados e 13400 condenados à deportação, à prisão perpétua com trabalhos forçados ou à morte.

Temos ainda os movimentos operários europeus e o 1º de maio de 1886, em Chicago, quando em uma greve que reivindicava oito horas de trabalho diário a polícia matou e feriu operários e explodiu uma bomba sobre grevistas remanescentes em uma praça.

Lembremos, inclusive, do período pós Primeira Guerra e seus efeitos sobre uma infância vitimada, bem como o fomento da formação educacional de uma nova geração pautada na paz e na democracia. Tal contexto produz a primeira Declaração para os Direitos da Criança em 1924 sob uma prerrogativa de proteção da infância.

Pode-se falar ainda do holocausto vivido pelos judeus ou do movimento que ficou conhecido como 'Stonewall', de 28 de junho de 1969, data em que se comemora o dia Internacional do Orgulho Gay, quando homossexuais freqüentadores do bar Sonewall Inn, em Greenwich Village, revidaram pela primeira vez às habituais agressões e abordagens da polícia, dando início a um confronto que durou dias na região.

Há, portanto, que se perguntar, em relação aos direitos humanos, não somente quais (ou o que) são esses direitos, mas também o que é o humano, tarefa à qual a Psicologia não pode se esquivar, por mais embaraçoso que seja considerado seu objeto (Canguilhem, 1972). Não cabe, aqui, dizer do que realmente se trata, mas sinalizar que o modo pelo qual vem sendo tratado não corresponde a uma "natureza verdadeira" do humano, mas à construção de um modelo possível, a partir de tecnologias de controle social, advindas de um contexto e uma concepção hegemônica e burguesa do que é (ou o que é possível ser) o mundo no qual vivemos. Retomando a pergunta de Canguilhem (1972) em "O que é a Psicologia?", podemos tentar responder: depende das forças que se apoderam dela.

** "Acontecimento para Deleuze, Guattari e Foucault, mesmo em suas sutis diferenças, é um efeito sem corpo, um traçado de linhas e percursos que cruzam estruturas diversas e conjuntos específicos. O acontecimento não se dá a partir de uma intenção primordial ou como resultado de algo; ele põe em cena o jogo de forças que emerge no acaso da luta. Produz rupturas, decompondo o que se apresenta como totalidade excludente; é datado, localizado e funciona por conexão e contágio. Nele não há sujeito. As quebras que produz podem se irradiar, encontrar ressonância em uma multiplicidade de outros acontecimentos ainda invisíveis, e suas potenciais invenções numa forma de atualização" (Neves, 2002, p.2-3)*

*** Referência à "A carne mais barata do mercado é a carne negra/ E vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico/ E vai de graça para o sub-emprego e para os hospitais psiquiátricos", trecho da canção "A carne", de Marcelo Yuka, Wilson Capelletti e 'Seu' Jorge, gravada por Elza Soares (álbum "Do cóccix até o pescoço", 2002)*

Façamos, enfim, como nos sugerem Deleuze e Guattari (1997), nossas máquinas de guerra, que significam aqui a ousadia de colocar em análise algumas produções de subjetividades – umas hegemônicas, outras nem tanto – que forjam uma certa fisionomia para o objeto Direitos Humanos, como também são forjadas (e disseminadas) algumas tentativas de desqualificação dos movimentos sociais: estes, que existem porque os direitos não são para todos os humanos. Coletivos que existem para nos alertar para que não nos acostumemos com práticas cotidianas de violações dos mais diferentes direitos, fazendo com que não percamos nossa capacidade de estranhamento e, portanto, de indignação, acreditando na possibilidade de experimentação de ferramentas que afirmem diferentes potências de vida.

Significa, assim, pensar tais movimentos (e coletivos) como datados historicamente, não sendo, portanto, naturais, pois dizem respeito ao modo como se fala, age e pensa no mundo, a partir de um permanente processo de modelização conforme configurações de forças que são produzidas o tempo todo na história – construções competentes e eficazes advindas dos mais diversos equipamentos sociais, as quais estão sempre presentes, atravessando, influenciando e transversalizando as práticas diárias. Práticas de psicologia, inclusive; como poderosos e eficientes processos de subjetivação que forjam existências, vidas, bandidos e mocinhos, heróis, vagabundos e vilões, excluídos e perigosos.

Pôr em análise nossas práticas não significa estar aquém ou além de uma adesão ou recusa de suas enunciações. O que interessa, aqui, é problematizá-las e pensá-las em seus efeitos, nos agenciamentos que produzem e atualizam, expressos nas 'diferentes formas de se estar nos verbos da vida' (Neves, 2002).

Autores como Foucault e Deleuze nos ensinam que a produção social da existência é tecida em meio à complexidade das combinações entre forças presentes e atuantes no homem, advindas do mundo que cerca e atravessa esse homem, produzindo portanto uma dada forma hegemônica sempre 'metamorfoseável'. "Cada configuração histórica exibe suas dominâncias imbricadas nos entrelaces dos processos de saber, poder e subjetivação" (Neves, 2002, p.40). O socius, aqui, não é pensado como um todo autônomo, mas "um campo de variações entre uma instância de agregação (máquinas molares – técnicas e sociais) e uma superfície de errância (máquinas desejantes) como regimes diferentes de uma mesma produção imanente (Neves, 2002, p.44). Tal afirmação implica, por uma lado, à desnaturalização das análises que inscrevem o campo social numa dicotomia totalizante e excludente entre molar (macropolítica) e molecular (micropolítica) *.

A Psicologia compõe o imenso aparato de saberes e práticas que, de diversas formas, vão interferir nos modos de existência do humano. Baptista (1999) aponta para o fato de que discursos hegemônicos tomam a diferença e a existência fora da norma como negativos, transformando sujeitos em carentes de cuidado e dignos de pena, que podem ainda ser eliminados pela sua condição menos que humana. O autor afirma ainda que práticas que desqualificam populações determinadas são genocidas, pois eliminam modos de existência e potências de vida.

Foucault (2005) entende o surgimento da Psicologia como uma ciência do indivíduo, como uma disciplina da norma que regula, que vigia, que realiza uma ortopedia das subjetividades. Conforme o autor, ela nasce no final do século XIX, dentro de um exercício de poder não mais centrado no corpo, mas na subjetividade. É uma ciência que tem a norma como seu instrumento técnico.

** "Molar e molecular são dois modos de recortar a realidade, são planos indissociáveis que, apesar de terem seus modos próprios de funcionamento, se atravessam o tempo todo. [...] O plano molar seria o plano da segmentaridade dura, do visível, dos processos constituídos, onde encontramos a predominância das linhas duras (família, profissão, trabalho...). Estas são subordinadas a um ponto de referência que lhes dá sentido e implicam dispositivos de poder diversos que sobrecodificam os agenciamentos em grandes conjuntos, identidades, individualidades, sujeitos e objetos. O plano molecular, por sua vez, refere-se ao plano de formalização do desejo, do invisível, onde não se tem unidades mas intensidades. Nele temos a predominância das linhas flexíveis (fluxos, devir...) que buscam se desviar da sobrecodificação totalizadora das linhas duras e das linhas de fuga que, compondo um plano submolecular, nos conectam com o desconhecido, operando aberturas para um campo de multiplicidades (Neves, 2002, p.45).*

Tal instrumento de poder permite estudar e comparar os indivíduos, elaborar uma curva normal através de uma matemática política – a estatística – criando normatizações, construindo padrões a priori de normalidade e depois normalizando os indivíduos que são encaixados nesta curva, onde são marcados seus desvios ou sua normalidade. Posteriormente, tais desvios são nomeados, instituídos, criam-se os diagnósticos e os tratamentos. Através da Psicologia, é possível avaliar e validar os comportamentos conforme as regras. Entendemos, assim, que a Psicologia surge para dar conta das individualidades, o que torna tal sistemática um problema político ao invés de um problema simplesmente técnico, pois se trata de um saber produtor de verdades, produtor de rituais e de técnicas, produtor de realidade.

A Psicologia contribuía (e se constituía) com (em) moldes disciplinares, propondo ortopetizar transgressores, encarcerando aqueles à margem do sistema, discorrendo acerca de personalidades com padrões transgressores. Atualmente – e não que isso tenha totalmente se extinguido –, ela opera na promoção da dignidade e dos direitos humanos dos apenados muitas vezes agenciando um "modelo-de-melhor" ao viabilizar, em conjunto com outros discursos e práticas, propostas ditas mais humanas. Produzimos, assim, formatos-modelos de dignidade e de humanidade para os que se encontram à margem do sistema, mas não estranhamos tais discursos e tais práticas, não pensamos novos modos de existência, não questionamos nossa valoração que configura um modelo para a aquisição de Direitos Humanos. Saberes e ações que, sem estranhamento, se reservam inquestionáveis e verdades únicas.

Uma prática da Psicologia compromissada com os Direitos Humanos pode produzir outras alternativas, que não envolvam a criminalização e tentativa de adequação de modos de existência. As psicólogas e os psicólogos não precisam (e não devem) ocupar o lugar de ortopedistas sociais. Pelo contrário, podem colocar em análise práticas naturalizadas e ressignificar a diferença, tomada como negativa, para a possibilidade de invenção de novos processos de experimentar o mundo e as relações, em permanente transformação.

Esta Psicologia não é ensinada em modelos. Nem exposições teóricas sobre Direitos Humanos ou explanações do Código de Ética Profissional. Há uma dimensão deste aprendizado que se dá no encontro micropolítico. Pois se falamos de uma prática de Direitos Humanos, precisamos trabalhar no exercício de fato. E mais: a graduação não dá conta. Não há resposta pronta, não há uma formação em Psicologia enquanto saber pronto a ser obtido, concluído e aplicado. Há que se pensar de forma ético-política nas fragilidades da formação em Psicologia e na complexidade de seu campo problemático. Para tanto se faz necessário ir contra a urgência das soluções demandadas a nós, em prol da construção de um campo de indagações sobre quais forças estão atravessadas na produção de uma demanda.

Para Michel Foucault (1979), a produção de verdades é sempre transitória, política e associada aos seus efeitos. Não há uma verdade última, um ponto de origem a ser desvendado ou uma finalidade na história, mas a construção tática de relações de poder. Neste sentido, o que entendemos hoje como violência é efeito de relações entre exercícios de poderes e produção de saberes sobre o humano.

Entendemos aqui a violência como um dispositivo - um espaço de permanente reconstrução, onde se encontram linhas de discursos, de práticas e de subjetivação. O dispositivo, para Foucault, significa:
(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1979, p.244).

Os dispositivos operam na invenção e conexão com outros dispositivos. Assim, tomar a violência como um dispositivo revela uma série de relações de poder. O poder, em seu aspecto tático, funciona em uma rede, um emaranhado onde as construções e disputas se atravessam e se afetam. As tensões a respeito do que é ou não aceitável como violência dão visibilidade a linhas de força, processos de produção de subjetividade.

Entre as inúmeras formas de violência encontram-se os processos de criminalização dos movimentos sociais. E, na perspectiva de análise proposta com o presente texto, partimos de uma premissa: a de que os processos de criminalização correspondem à constituição histórica e social de sistemas normativos, não necessariamente aliados à tipificação penal (Dornelles, 1988). Tais sistemas normativos se constituem a partir de postulados aliados a uma ideologia de defesa social (Baratta, 2013) e, ao serem transgredidos, produzem ações das mais variadas relativas à ideia de punição. Os processos de criminalização indicam a constituição de critérios de definição de estigmas e periculosidade; portanto, indicam os caminhos dos efeitos de marginalização social.

Foucault (2001) apresenta as três figuras que constituem o terreno do discurso sobre o 'anormal': o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. O monstro humano, deste modo, é aquele que constitui "(...) em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza" (p. 69). O monstro humano combina o impossível com o proibido e, mesmo sendo o princípio de inteligibilidade de todas as formas da anomalia, o monstro é, em si, ininteligível ou dotado de uma inteligibilidade tautológica. Neste contexto, o anormal é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado.

Já o "indivíduo a ser corrigido" habita a família e suas relações com demais instituições. Enquanto o monstro é sempre uma exceção e remonta ao domínio da teratologia, a existência do indivíduo a ser corrigido é um fenômeno normal, ele é espontaneamente incorrigível, o que demanda a criação de tecnologias para a reeducação, uma forma de 'sobrecorreção' que lhe permita a vida em sociedade. A partir da figura do 'indivíduo a corrigir' é possível a germinação daquilo que, no final do século XIX emergirá em meio aos domínios disciplinares como o saber sobre o crime: a criminologia.

Por fim, há a figura da 'criança masturbadora', e envolve exclusivamente a família burguesa entendida como um dispositivo de poder responsável por velar pela masturbação: "(...) o segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém" (Foucault, 2001, p. 74). A 'criança masturbadora', o 'onanista' será a figura que acabará por encobrir as demais e deter o essencial dos problemas que giram em torno da anomalia. Virtualmente qualquer patologia mental, debilidade física ou vício moral poderia ser desencadeado devido à prática do onanismo segundo o então ideário médico burguês.

De toda forma, essas três figuras vão permanecer claramente delimitadas somente até meados do século XIX. Após o desenvolvimento da noção de degenerescência por Morel, toda sorte de anormalidades é atribuída a uma 'fonte orgânica difusa' que perturba constitutivamente as funções mentais e/ou físicas de certos indivíduos e, de modo cada vez mais grave, de seus herdeiros biológicos. Essa teoria da degenerescência é a origem de todas as teorias eugênicas que irão desenvolver-se, especialmente as discussões evolucionistas spencerianas que se apóiam em Darwin para identificar estigmas físicos da anormalidade como indicativos de uma criminalidade, como é o caso da escola italiana de Lombroso e seus discípulos.

Este formato se mantém: há um modelo hegemônico de como os sujeitos devem existir. Existências que servem para fundamentar, por meio de argumentos e da circulação de discursos, a perpetuação (e legitimação) de algumas formas de violência, e do não-reconhecimento destas como tais.

Inventam-se diferentes estratégias para enfrentar um sistema perverso de produção baseado na exploração e opressão. Intencionalmente ou não, são resistências, produções de vida. Mas também são exercícios de poder, de dominação. O poder se dá na relação e, para todos estes que transgridem a norma, há efeitos sérios: processos de renormatização, de exclusão e de eliminação.

Para Baptista (1999), diversos especialistas constroem teorias, ideias e conceitos sobre determinadas categorias de sujeitos, divulgadas amplamente na mídia, e exercitadas em diferentes práticas. Falas que tomam a diferença como uma carência, algo negativo, que necessita de tutela e de pena. Justifica-se, assim, a eliminação de populações a partir de seus modos de existência que não se enquadram nas normas.

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certeiro nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas, etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vitima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva (Baptista, 1999, p.46).

Os amoladores de facas, diz o autor, "à semelhança dos cortadores de membros, fragmentam a violência na cotidianidade, remetendo-a a particularidades, a casos individuais" (Baptista, 1999, p.46). Onde estarão, pergunta ele, os amoladores de facas? E continua:
Já que invisíveis no dia a dia, a presença desses aliados é difícil de detectar. A ação desse discurso é microscópica, complacente e cuidadosa. Não seguem as regras dos torturadores, que reprimem e usam a dor. Ávidos por criarem perguntas e respondê-las, por criar problemas e solucioná-los, defendem um humanismo que preencha o vazio de um homem fraco e sem força, um homem angustiado e perplexo, necessitado de tutela" (Baptista, 1999, p.48).

O que têm como em comum, afinal, os amoladores de facas? "Apontar o preconceito seria uma ingênua dedução, uma análise que justifica e alimenta os autoritários 'pontos de vista', os relativismos e a ênfase na boa ou má consciência" (Baptista, 1999, p.49). Os 'pontos de vista' fundam-se no que os amoladores de facas têm em comum: a presença camuflada do ato genocida. "São genocidas, porque retiram da vida o sentido de experimentação e de criação coletiva. Retiram do ato de viver o caráter pleno de luta política e da afirmação de modos singulares de existir". (Baptista, 1999, p.49)

Por que trazer para uma discussão sobre direitos humanos e movimentos sociais o conceito de amoladores de facas? Porque para além da questão da criminalização está a pergunta: 'onde estão essas práticas que amolam facas?' E em que sentido a prática de amolar facas são práticas que vão de encontro a práticas de direitos humanos? Quem são os amoladores de facas? E, ainda, em quais momentos amolamos facas? O que fazer para modificar a situação cotidiana de violência e exclusão de modos de existência?

Perguntemo-nos, recorrentemente: que efeitos têm sido produzidos em nosso cotidiano? Que sujeitos, saberes e objetos – os quais não existem em si -– estamos o tempo todo produzindo? É preciso colocar em análise nossas práticas, discutindo que psicólogos estamos produzindo e que saberes estamos perpetuando.

Recusamos, aqui, a perspectiva que incompatibiliza psicologia e política, um tipo hegemônico de racionalidade que impõe a oposição dicotômica entre teoria e prática, ciência e ideologia. Habitualmente, intervir como psicólogo pressupõe analisar um território individual, interiorizado ou, no máximo, circunscrito a relações interpessoais, transferindo as produções políticas, sociais e econômicas ao campo de estudos de um "outro especialista". "São exteriores à realidade psíquica", talvez seja esse o argumento. Tentar percorrer outros caminhos e recusar esse destino, lançando mão de uma 'caixa de ferramentas' teórico-conceitual foi (é) o desafio. Recusar o lugar de 'ortopedista social', com seus saberes prontos em planejamentos metodológicos assépticos, mesmo sabendo que inúmeras vezes fomos (somos) capturados pelo enfoque positivista.

Nossas práticas envolvem uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de humano, exigindo um posicionamento sobre a finalidade da intervenção que fazemos, a qual envolve a certeza de que nossas práticas têm sempre efeitos, exigindo que tomemos, portanto, posições.

Comum é exercício. E exercício é sempre o exercício de uma política. Aqui, política do comum. Como acessar (e construir) um mundo comum? Que esta pergunta nunca deixe de ser feita, em quaisquer intervenções que construímos como lugares a serem ocupados. E que, assim, a Psicologia, esteja a serviço da escola, da justiça ou do trabalho, constitua-se como uma Psicologia do Comum.

Que este seja o sentido de uma Psicologia, de fato, articulada aos movimentos sociais. E que sirva para, no interior da própria epistemologia e da construção do saber psicológico, revolucionar nossas ordens e constituir, de dentro, como um movimento social. Movimento que opere revoluções drásticas ao que hegemonicamente temos construído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Agamben, G. (2004). Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Almeida, T.M.S. (2002). Homenagem a D. Paulo Evaristo Arns. In Conselho Federal de Psicologia. Psicologia e Direitos Humanos – Práticas Psicológicas: Compromissos e Comprometimentos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Baptista, L.A. (1999) A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas. In Baptista, L.A. Cidade dos Sábios. São Paulo: Summus.

Baratta, A. (2013). Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal. Rio de Janeiro: Revan.

Canguilhem, G. (1972). O que é a Psicologia? In Canguilhem, G. Epistemologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Conselho Federal de Psicologia. (2004). Os Direitos Humanos e a formação profissional dos psicólogos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Deleuze, G. (1992). Michel Foucault. In Deleuze, G. Conversações. São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra. In Deleuze, G. & Guattari, F. Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Ed. 34.

Dornelles, J. (1988). O que é crime? São Paulo: Brasiliense.

Foucault, M. (1979). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault. M. (2001). Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2002). Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2005). Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2000). Micropolítica. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes.

Negri, A. (2003). Alma Venus, prolegômenos sobre a pobreza. In Negri, A. Kairòs, Alma Vênus, Multitudo: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A.

Neves, C.E.A.B. (2002). Interferir entre desejo e capital. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Revel, J. (2005). Michel Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz.

Touraine, A. (1973). La production de la société. Paris: Éditions de Seuil.

Touraine, A. (1976). Em defesa da Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar.

Trindade, J.D.L. (2002). História Social dos Direitos Humanos. São Paulo: Fundação Peirópolis.

Gustavo Carpintero

Cursó la licenciatura en psicología en la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (BUAP- generación 85-90.).

En su titulación le otorgaron mención honorífica por su excelente desempeño profesional.

Cuenta con la maestría en terapia familiar y pareja en el Instituto Crisol de Cuernavaca, Morelos. Centro de formación de terapeutas más importante de México.

Especialista en temas de educación universitaria y de la sexualidad humana.

Tiene entrenamiento en hipnosis, programación neurolingüística (PNL) y en psicoespiritualidad

Perito y evaluador psicológico para casos de divorcio, tutela de menores, problemas escolares, penales, civiles y laborales.

Fundador del modelo la Escuela de la Felicidad (año 2012).

LA ÉTICA EN LAS PREGUNTAS EN EL PROCESO PSICOTERAPEÚTICO DESDE LA ESCUELA DE LA FELICIDAD

El presente trabajo parte del convencimiento de que las palabras constituyen el fundamento de nuestro pensamiento, inciden y moldean nuestra forma de sentir y percibir la realidad, elementos todos ellos necesarios en la construcción de nuestro yo profesional y ético.

¿A los estudiantes en formación se les enseñará sobre la importancia de la formación de la ética en las preguntas?

La ética es lo que determina de lo que está bien y de lo que está mal. La ética es la moral reflexionada.

Para los grandes pensadores, como Aristóteles, el pensamiento del filósofo, se basa en el concepto de la felicidad.

La palabra vida, EUDEMONIA se conoce como el pensamiento del eudemonismo, es decir la teoría sobre la felicidad. El pensamiento sobre la ética, es bastante simple, dice así: "Una acción es correcta si me hace feliz" "Una acción es incorrecta sino me hace feliz" procurar nuestra felicidad.

Hay que diferenciar dos teorías éticas:
La teoría Teleológica.- con las que se basan en la bondad tomada de las acciones y las consecuencias que se tienen y,

Éticas Deontológicas.- que plantean que una acción analizada por la propia acción en si. Por ejemplo la teoría de Inmanuel Kant es deontológica, plantea que "la acción es lo único que debemos de tener presente, a la hora de analizar si la acción es correcta o incorrecta"

En cambio el pensamiento de Aristóteles considera un acción es correcta si como consecuencia de esta acción, consigue la felicidad.

Se trata de una ética sobre las consecuencias individuales, se analiza básicamente la visión de la gente, soy yo quien considero que a través de una acción es correcta o incorrecta.

Qué pasa si yo soy feliz actuando de una forma "mala" incorrecta" de manera "injusta", según Aristóteles dice que el "mundo pondría a cada uno en su lugar".

Que significa esto "si yo robo para ser feliz" al final acabaré siendo detenido, entraré a la cárcel por eso el auténtico bien es lo que hace que yo sea feliz.

Existe una diferencia fundamental entre la concepción de Sócrates y la visión de lo que decía Aristóteles. Según Sócrates una persona que conozca perfectamente la diferencia entre el bien y el mal, siempre actuará de forma correcta; sin embargo, para Aristóteles no basta conocer la diferencia en conocer el bien y el mal, sino que además hay que practicarlo, la virtud de éste hecho, de practicarlo día a día, si es bueno es lo que nos va a permitir a nosotros llegar a ser felices.

Un estudiante sabe que tiene que estudiar para pasar un examen, pero sólo con saberlo no basta, tiene que practicarlo, tiene que estudiar, el buen estudiante es aquel que tiene el hábito de ir estudiando, esto nos llevará al éxito y por lo tanto a la felicidad.

¿Cuál es el ámbito de la felicidad? ¿Qué es aquello que hace feliz al ser humano?

Según Aristóteles la capacidad del Ser Humano que nos diferencia de otros seres vivos, es la capacidad intelectual. Por lo tanto, es el razonamiento, ser capaces de llegar a conclusiones, el filosofar en definitiva, es aquello que nos acercará cada vez más a está felicidad que propone Aristóteles cómo objetivo de nuestra vida.

La ética Kantiana, crítica a la ética material, es decir, aquella ética que considera que cada acción debe de ser considera por las consecuencias que tiene y, en función de del premio o castigo que vamos a recibir.
Por ejemplo: Epicuro dice una acción es correcta si me proporciona placer.

Aristóteles decía una acción es correcta si me hace feliz.

El pensamiento Kantiano no considera válida esta concepción-.Ya que Kant pretende formar una ética universal, válida para todos los seres humanos, sin que esto signifique un momento, una misma moral, sino utilizar todos los seres humanos el mismo criterio. Kant no acepta una ética hipotética, ética consistente en huir de un castigo, o ir hacia un premio, porque aquello que para alguien es un premio para otra persona puede ser un castigo. Por eso Kant pretende formar una ética, una ética formal, una ética racional, basada en lo que el denomina imperativo categórico. El imperativo categórico es un elemento de la voluntad, que debe ser el criterio, que debemos tener todos los seres humanos, a la hora de decir, que es correcto o incorrecto.

Kant no nos dice que debemos de hacer, ya que debemos de ser nosotros, quienes decidamos ser nuestros propios legisladores morales-éticos.

El imperativo categórico tiene dos categorías diferentes, aunque Kant considera que son dos caras de la misma moneda.

Los principios son:

Primero.- Actúa tal y como tú crees que debería actuar todo el mundo. El planteamiento ético de Kant nos habla ACCIÓN. No juzguemos acciones sino que actuemos.

Tener presente que esa acción puede ser utilizada por todo el mundo, pero según nuestra propia creencia, es decir, no es actuar como actúa todo el mundo, sino actúa como tú crees. Debemos de ser nuestro propio legislador moral, huyendo de la doble moral, ya que cuando yo actuó estoy dando permiso a todo el mundo de actuar de la misma manera. Solo existe una sola manera posible de hacer esto posible, que es de la libertad política, cuando todas las personas tienen libertad de decidir cuál es su forma de actuar, es cuando nosotros podemos aplicar el imperativo categórico.

Segundo.- Nunca debemos priorizar al Ser Humano como un instrumento sino como un fin en sí mismo, porque todos los seres humanos, sea cual sea su condición, sean hombres, mujeres, sean niños o ancianos, sean blancos o negros o indígenas, homosexuales, heterosexuales, cualquier condición no implica algún cambio en nuestra dignidad, todos los seres humanos somos iguales, todos somos igual de Dios.

El primer principio fundamental tiene como concepto Libertad Política y, el segundo principio los Derechos Humanos. Recordemos que John Locke, (Ética Política de Locke "De los Derechos Humanos, a los humanos sin derechos, a 2005), es el primer autor que hablo de los derechos humanos, pero el hablaba, del derecho a la propiedad, aquí hablamos de los derechos humanos tal y como hoy los conocemos, unos derechos fundamentados y legitimados en la dignidad en cada uno de nosotros.

Tercero.- ¿por qué debemos actuar de manera correcta?.según Kant lo que tenemos que hacer es interiorizar aquello que debemos de hacer, y por lo tanto actuar, no en función del beneficio personal sino en función de lo que debemos de hacer…lo que Kant le llama "el deber por el deber", no actuar en función de mis intereses sino hacer aquello que yo creo que debo hacer.

CASOS para reflexionar en la manera de presentar las preguntas y ética en la entrevista.

CASO # 1

Médico general del IMSS, a derechohabiente varón que acude a consulta por un problema de estreptococo laríngeo. Tlaxcala, Tlax, 2000

Dr. Lo que a usted le pasa es que seguramente le gusta "bajarse al pocito". "la puse a mamar"
P. ¿Perdón doctor?, ¿Qué quiere decir con eso?
Dr. Ayy!!! No se ponga así, si bien que me entendió. Que le gusta mucho por ahí.
P. Pues ese no es su problema, y no es un diagnóstico médico lo que usted me está diciendo.

CASO # 2

Médico psiquiatra a un público de 100 adolescentes, en un foro de la semana de la salud sexual adolescente, organizado por la Secretaría de Salud de Tlaxcala. Tlaxcala, Tlax, 2013.

Dr. Yo les voy a decir con un ejemplo lo que en realidad significa la asertividad. Un caso típico en la adolescencia es que un grupo te presione para tomar y alguien llega y te dice: "chingate esta" "cómete este" (refiriéndose a una cerveza) y tú, claro! No quieres tomar. Entonces una respuesta asertiva para quitártelos de encima les dices: "mejor me chingo a tu hermana". "cómo a tu hermano"
El público ríe y le aplaude. (las y los 100 adolescentes, docentes que les acompañan y personal de la secretaria de salud que organizó el evento).

CASO # 3

Médico psiquiatra, a paciente varón de 57 años, soltero, con un diagnóstico de depresión severa, vive en casa de una hermana. Tlaxcala, Tlax. 2014.
Dr. ¿Es usted casado?
P. No
Dr. Pero, ¿nunca ha tenido novia o parejas? Viejas!!!
P. Si, pero hasta ahora no me he casado, no me aguantan.
Dr. Es que a usted lo que le pasa es que trata a su hermana como su esposa y ella actúa como tal. Lo que usted necesita es "coger", o mas bien usted necesita un hombre.
P. ¿Un hombre? No entiendo doctor
Dr. Si un hombre que se lo coja, y lástima que yo soy casado, sino yo me lo cogía.
NOTA: La idea como escribe Marcel Proust "no es ver nuevos mundos sino cambiar de ojos"

CASO # 4

Psicólogo a una pareja que acude a psicoterapia para resolver un asunto de disritmia sexual y posible falta de deseo y disfunción eréctil. Puebla, Pue. 2015.

Psic. - Ustedes tienen un problema no muy grave, usted (dirigiéndose a él) tiene una mujer hermosa, véala!!! Está bien buena. A ella la voy a consultar a parte. Y contigo, me voy a tomar un café para que hablemos entre cuates, entre hombres. Y lo que necesitan es entenderse por eso les recomiendo mi libro (les vende su libro).

En otra sesión, el psicólogo cita al varón en un café para la consulta y después de darle "consejos" sobre su vida marital y sexual, le menciona que tiene un problema económico y le sugiere que para seguir "tratándolos" le ayuden comprándole un cuadro de arte. La pareja deja de acudir a la terapia, continúan con el problema.

El marido accede a acudir a una especialista en sexología, para tratar el problema de pareja, le refiere no creer en los psicólogos, ni en las terapias, por profesionistas como el terapeuta, más le parecía un comerciante (primero les vende su libro, luego trata de venderles un cuadro) y nunca les ayudó realmente, además de sentirse incómodo de las referencias que hizo sobre su pareja.

Parafraseando a Aldoux Huxley "No es lo que ocurre sino lo que hacemos con lo que ocurre".

CASO # 5

Médico ginecólogo del IMSS, a paciente de 19 años embarazada que presenta una amenaza de aborto en su séptimo mes de embarazo. Tlaxcala, Tlax. 2015.

Dr. - Ayyy mamacita! Lo que pasa es que tú tienes muchas dolencias y todos tus males se deben a que en tu relación (sexual) y no estabas preparada.
P - ¿Cómo doctor? ¿A qué se refiere?
Dr.- Si, que tú no querías la relación, entonces eso hizo que el pene entrara como de lado y eso hizo que se te rasgara y por eso tienes la amenaza de aborto y tu bebé no se puede colocar de manera adecuada para un parto vaginal.

Dice Paulo Freire, "el acto de hacer una pregunta parece muy fácil, algo que no encierra ningún misterio: en general, sin embargo no es así, formular buenas preguntas requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error, de trabajo compartido entre maestros y estudiantes-profesionales y consultantes. Es muy importante tener presente en todo momento el código de ética profesional.

¿Qué es tener ética al preguntar? Es un arte, en cada pregunta habrá que ir cuidando y acompañando al consultante (paciente) a fin de fascinarle en el otro.

Los profesionales de las ciencias de la salud y de las humanidades nos han enseñado a ser científicos, ahora se trata de ser poetas de las palabras (artesanos) y técnicos en la materia.

En la ética en las preguntas, Por ejemplo: se trataría algo así: Sí Ustedes creen que esta pregunta les ofende, díganmelo… por favor. Estoy tan interesado con lo que usted dirá o responderá… que me emociona trabajar en su asunto.

Sí usted-es encuentran ofensivo en mi pregunta, por favor díganmelo… Pediría disculpas por haber hecho esa pregunta.

T. Le voy hacer una pregunta y Usted me diría si esa pregunta está realmente bien hecha…existen más 300 maneras de preguntar.

Parafraseando al filósofo **Michel Lacroix** aquí sus normas sobre el uso ético y estético de las palabras.

1. Mi palabra debe ser cordial. Saludar, pedir favores, despedirme, dar las gracias crea una atmósfera de respeto, cordialidad y distensión.

2. Mi palabra debe ser amable; debe dejar oportunidad para la escucha y la respuesta del otro; no debe ridiculizar a nadie ni usar sarcasmos.

3. Mi palabra debe ser positiva. Debe ser una fuente de alegría e inspiración para los demás; no debo rebajar su autoestima.

4. Mi palabra debe delicada y respetuosa con presentes y ausentes. No debo transformar la conversación en grosería o en una cadena de chismes, un juicio de comportamientos o un tribunal.

5. Mi palabra debe ser serena y tolerante. Debo exponer y defender sin acaloramientos mis puntos de vista y escuchar amablemente las opiniones y argumentos de los demás.

6. Mi palabra debe ser guardiana y pregonera de la armonía del mundo. Debo mostrar admiración por cuanto me rodea, en lo natural y lo social afirmando lo positivo y desechando razonadamente lo negativo sin despreciar a las personas. Es mejor el exceso de admiración que el exceso de desprecio.

7. Mi palabra debe ir cargada de reflexión y responsabilidad ya que puede contaminar o purificar el ambiente social, curar o herir; usa la palabra exacta y adecuada a cada persona y situación y exprésate sin afectación pero con elegancia y refinamiento.

8. Mi palabra además de prudente debe ser verdadera; debo evitar la mentira, los eufemismos hipócritas y las exageraciones.

Aplicar estas normas evitaría tantos alegatos y pendencias que llevan hasta el delito y contaminan de tensión y violencia nuestro ambiente social, y fomentaría el respeto, la cordialidad y la armonía en las relaciones humanas.

En síntesis, las palabras estudian a quien las pronuncia, lo retrata. No somos dueños de las preguntas, ellas nos poseen. Toda PREGUNTA tiene peso y un gran valor. Aprendemos a desarrollar la sensibilidad, es importante que los estudiantes de pre-grado y posgrado, se den cuenta de que se aprende a mirar, a desarrollar la sensibilidad a buscar el adjetivo preciso, y que dicho aprendizaje supone un esfuerzo personal constante, que no depende tanto de capacidades heredadas, sino que está en función de la dedicación que emplee en tal empeño.

Tan importante es aprender a mirar como aprender a tener palabras.

La palabra es lo más importante que tenemos, lo más nuestro, lo que podemos ofrecerle a los demás.

La estrategia denominada "escuela de la felicidad" es un modelo de SINERGIA "Centro Psicológico" que busca en cada momento aportar connotaciones positivas a través del uso del lenguaje y con una nueva mirada hacia el enfoque de la sexualidad. Tratando de romper con mitos, lo tradicional o patologizante.

De hecho este movimiento está inspirado en los trabajos de filosófos, psicólogos, educadores y formadores de la sexualidad: en España a través de un grupo de investigadores, en Milán Italia con Lugui Cechinne asi como del estadounidense Martin Seligman (psicología positiva), Colombia Leonardo Romero cuando habla del optimismo hacia la educación sexual y en México Juan Carlos Hernández Mejueiro (la cultura vital), entre otros autores que sin duda marcaron la ruta de SINERGIA "Centro Psicológico" para el encuentro de la sexualidad con el siglo XXI. en un marco de los derechos humanos sexuales y reproductivos y así como el respeto a la diversidad, encaminado hacia la equidad.

Es decir, los y las integrantes de nuestra organización (Sinergia) tienen como misión en cada una de sus intervenciones terapéuticas, educativas o de divulgación, ya sea de manera individual, grupal o comunitaria, lleven a su auditorio la reflexión de los preceptos mortificantes aprendidos hacia la desmitificación de las ideas culposas de la vida y en especial en el ámbito sexual y, le proponen que ellos/as mismas construyan sus propios esquemas personalizados como mapas de vida en busca de su propia felicidad, nuevamente en su vida en general y en la erótica.

Las acciones a emprender en esta escuela de la felicidad son:

• **Talleres:**
• Padres y madres felices para formar familias nutricias
• Jóvenes viviendo mi sexualidad responsable
• Mujeres completas, no medias naranjas.
• Hombres sensibles y muy hombres.
• Docentes comprometidos/as con la paz.
• Vivan las diferencias.

• **Psicoterapias:**
• Pensamiento sistémico
• Reflexivo y Dialógico.
• Humanista-integrador
• Uso de connotaciones positivas
• Posición Neutral más que objetiva.
• Preguntas basadas en la ética
• Desarrollo Humano
• Creatividad y salud mental-espiritual.
• Medios de Comunicación social (Radio y TV).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

1. Murueta, Marco Eduardo "Alternativas para la Calidad Educativa" (2010) México. Ed. Amapsi.

2. Klein, Stefan. "La fórmula de la FELICIDAD" (2004) Barcelona. Ed. Bookspocket

3. Regueras, H. Alvarez "Séneca Sobre la felicidad" Sobre la brevedad de la vida (1977) Chile Ed. Biblioteca Edaf

4. Russell, Bertrand "La conquista de la felicidad" (2006) México. Ed. Impresos México.

5. De Botton, Alain "Las consolaciones de la filosofía" Para tomarse la vida con filosofía. (2008) Colombia Ed. Taurus

6. De Botton, Alain. "ANSIEDAD por el estatus" (2004) Costa Rica Ed. Taurus.

7. Wilson, Eric C. "Contra la Felicidad. En defensa de la melancolía" (2006) EU. Ed. taurus

Dora Patricia Celis E.

Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontifica Bolivariana de Bucaramanga, titulo equiparado y homologado con la Universidad de Costa Rica.

Doctora en Psicología Clínica (Universidad de Barcelona), Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación.

Master en Psicoterapia Familiar y de pareja, Master en Psicopedagogía, Master en psicología clínica.

Docente en Universidades de Costa Rica.

Docente invitada en Doctorado, Maestrías y Diplomados en temáticas de Familia en España, Estados Unidos y Latinoamérica.

Analista Internacional de informes de autoevaluación para procesos de acreditación.

Asesora ante organismos internacionales en asuntos de familias migrantes y en estados de violencia.

Invitada como ponente a diversos eventos internacionales en América y Europa. Investigadora y Terapeuta de familia y pareja.

Miembro de la mesa coordinadora de ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología) y del grupo de trabajo de familia ULAPSI (Unión de entidades Latinoamericanas de Psicología).

RAUL JAIMES HERNÁNDEZ

Psicólogo egresado de la Pontificia Universidad Javeriana, con Especialización en Gerencia de Mercadeo y Maestría en Administración de Empresas.

Desde hace diez años es el Decano de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Fue Director de la Facultad de Psicología de la misma Universidad y Director del Grupo de Investigación en Productividad y Competitividad de la UPB.

Fue Presidente de la Asociación Colombiana de Relaciones Industriales y Personal –ACRIP, Capítulos Boyacá y Santander y Vicepresidente Nacional;.

Ponente Nacional e Internacional; docente de pre y posgrado de prestigiosas Universidades Colombianas; Consultor de empresas públicas y privadas en temas de Desarrollo Organizacional y Gerencia del Talento Humano.

Trabajó en cargos de Dirección con empresas de talla nacional como el ICFES, Acerías Paz del Río y el Ministerio de Obras Públicas y Transporte, en temas de la Psicología Organizacional y del

MESAS REDONDAS MAGISTRALES

1. Mesa Redonda: ¿Cuál es el diferencial de la investigación psicológica en América Latina?

Coordina: Julio Roberto Jaime

Saberes propios/ Saberes Coloniales / Saberes Nómadas

¿Cómo admitir la pluralidad y la diversidad del campo (incluso el papel jugado por factores sociales y culturales en la configuración de la disciplina y sus crisis) y, a la vez, mantener no sólo algunas normas de justificación, de "racionalidad", sistematicidad y transmisibilidad, sino un horizonte de diálogo que soporte diferencias profundas en los criterios y las tradiciones del saber?
(Vezzetti, 1997)

Hablar sobre la investigación en Latinoamérica implica hablar a su vez sobre las reformas curriculares, la formación o la enseñanza del campo disciplinar en un ámbito institucionalizado como la universidad, y este abordaje es álgido y de múltiples confrontaciones, que pueden llevar a largos estancamientos, disputas personales o enriquecedores procesos rizomáticos.

Por ello "para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotada de los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego" (Bordieu, 1990, pág. 136).

Estas disputas representadas en los planes de estudio, son el reflejo de las disputas teóricas y empíricas de los procesos investigativos desarrollados en el mundo y en Latinoamérica en la construcción de la Ciencia, las cuales han sido comunes a múltiples espacios académicos en donde se enseña o se forma en el campo psicológico, y han girado en torno a tres posiciones diferentes que a partir de Peña (2007) describiré a continuación:

- Interdisciplinariedad o Transdisciplinariedad: esta postura parte de los discursos contemporáneos en donde se plantea que los problemas no pueden ser abordados desde los ghetos disciplinares tradicionales sino que requieren miradas inter y transdisciplinares que posibiliten el dialogo de saberes desde las realidades concretas de los contextos en donde están situados los procesos académicos. Así mismo que sean una respuesta que posibilite la trasformación de las mismas.

- Tradición Disciplinar: Parte del hecho que la psicología como disciplina acumula un conocimiento sistematizado que delimita una serie de problemas teóricos y empíricos, los cuales deben ser el objetivo principal de la formación, la enseñanza y la investigación en Psicología.

- Teórico-Instrumental: Se relaciona principalmente a la demanda de los empleadores y trata de aportar herramientas teórico-metodológicas de tipo instrumental que permitan dar respuesta a los problemas generados en los espacios laborales.

La pregunta por las condiciones de posibilidad para la construcción de saberes propios psicológicos en Latinoamérica y de su aparición en los currículos, o la construcción de saberes inter/trans disciplinares, monodisciplinares o teórico instrumentales a partir de la investigación no son en su mayoría novedosos, saberes propios/coloniales/ nómadas/ han sido discutidos en diferentes momentos históricos por diferentes grupos y centros de pensamiento en Colombia, Latinoamérica y el Mundo. Sin embrago, ha existido una predominancia angloeuropea en la determinación de estos aspectos en concordancia con políticas Globales definidas desde los Acuerdos de Bretton Woods en 1944, pasando por el Consenso de Washington enunciados en 1989, la Declaración de Bolonia en 1999 entre otras y reflejados en el Proyecto Tunning Latinoamérica en sus dos momentos 2004-2008 y 2011-2013.

Pero que implica entonces, la investigación, la formación y la enseñanza de la Psicología en el Sur de Colombia, en el Sur de América? Aunque esos cuestionamientos se han descritos en diferentes obras, pensar en una Psicología Latinoamericana que dialoga con el mundo es un desafío vigente.

En este sentido, esta mesa se preguntará por ¿Cuál es el aporte de la piscología Latinoamericana a Latinoamérica y el Mundo? Y girará en torno a los siguientes ejes problematizadores:

1. El lugar de la Investigación en Psicología. Las condiciones de posibilidad en Latinoamérica: La investigación aparece en la cotidianidad del ejercicio profesional del psicólogo como imposición, como deseo, como opción laboral o en muchas ocasiones no aparece, desde las realidades de sus territorios ¿Cuál ha sido el lugar de la investigación en sus centros universitarios? Cómo se ha desarrollado? Qué retos tienen?

2. Reflexividad, Acción e Interés: La práctica investigativa requiere de una acción reflexiva epistemológica continua, desde dónde se habla, para qué y cómo, son fundamentales dentro de la acción de construir conocimiento, de manera que además de una reflexión epistemológica, lo que esta actitud supone es la consideración sobre el carácter ético y político del conocimiento: cómo la transformación de las formas de verdad implica la formación del sujeto, así como la posibilidad de cambiar las relaciones con los otros, la de crear un sí mismo colectivo y la de transformar el mundo. A partir de la reflexión epistemológica, ética y política sobre lo que se ha investigado en Latinoamérica y sus centros universitarios ¿Qué limitaciones y que posibilidades encuentran hoy?

3. Pluralismo o monodiciplinariedad: En contra del totalitarismo de la economía global y de las maneras autoritarias de ejercicio del orden, ha surgido la noción de pluralismo, la cual intenta relativizar el universalismo, potenciar la singularidad de las propuestas y la posibilidad de su comunicación, sin recurrir a significados compartidos o a interpretaciones predeterminadas, frente a esta transformación paradigmática de la ciencia, ¿Cuáles son los retos que se presentan en sus centros universitarios? ¿Cómo problematizar la realidad psicológica, desde lo plural o lo disciplinar?

4. Capitalismo Cínico, Capitalismo verde, qué investigar?: Estamos inmersos en las condiciones cínicas del capitalismo, y el conocimiento se apalanca en las propiedades del mismo, pero para hacerlas estallar, liberando así fuerzas comúnmente atrapadas, despreciadas o desapercibidas. Igualmente, el conocimiento debe permitirnos develar subjetividades que, a cambio de resultar de una historia lineal y predeterminada, sean consecuencia de las experiencias constituyentes a las que estamos abocados, perturbando los modos usuales de ser y existir. Qué investigar desde nuestras realidades latinoamericanas inmersas en las condiciones capitalistas actuales en psicología?

5. Glocalidad: Saber propio, saber Universal o saber nómada. El saber construido en Latinoamérica se ha movido en lo propio y lo colonial y lo último ha dominado con mayor preponderancia los centros académicos y la producción investigativa, por ello ¿Cuál es el aporte de la piscología Latinoamericana a Latinoamérica y el Mundo? Y ¿Qué tipo de saber psicológico podremos construir hoy en Latinoamérica?

2. Mesa Redonda: ¿Cuál es el rol que cumple la Psicología en Latinoamérica?

Coordina: Horacio Maldonado

En esta mesa participaron como invitados Silvia de la Cruz de Argentina, Miguel Angel Cárdenas de Colombia y Lilia Lucía Campos de Perú. Si bien el auditorio no fue numeroso, a partir del interrogante disparador se estableció un interesante y ameno diálogo relativo a las funciones que desarrollan los psicólogos en cada una de estas ciudades de América.

Mas allá que los expositores advirtieron que en sus alocuciones hacían referencia especialmente a lo que ocurre en la zona en la cual desarrollaban sus praxis, ya que en sus respectivos países existe una marcada diversidad de orientaciones teóricas, técnicas y procedimentales, resultó factible constatar algunas características en lo que hace a los roles o funciones que desempeñan los psicólogos en estos lares. Uno de esos aspectos fue el escaso presupuesto que los gobiernos, a través de sus diversos Ministerios y demás organismos estatales, disponen para la contratación de psicólogos; esto afecta de forma considerable la posibilidad de dar respuesta a las demandas de atención psicológica a los ciudadanos con menos recursos económicos que forman parte de nutridas comunidades populares.

Asimismo se hizo hincapié que, particularmente en algunos sectores de Colombia y Perú, priman los contratos a término por programas y proyectos antes que los puestos estables o de planta. También se escuchó en la mesa que en muchas ocasiones los oferentes (incluyendo organismos gubernamentales) convocan a concursos estipulando el tipo de problemáticas a atender pero fijando a priori y de manera explícita una determinada orientación conceptual.

Se conversó acerca de la escasa correspondencia existente entre los costos de la formación de grado y especialmente la de posgrado. El compañero de Colombia indicó que alguien puede erogar hasta 70 millones para obtener un doctorado y luego es sumamente difícil amortizar dicha inversión educativa en puestos relativamente significativos en términos monetarios.

En lo que respecta al quehacer de los psicólogos en los procesos formativos en las universidades, la representante de San Luis (Argentina) señaló las luchas intestinas entre escuelas, corrientes y sistemas. La representante peruana indicó que en su universidad las luchas se generan a menudo en función de los cargos o puestos de trabajo en el escalafón universitario antes que por razones epistémicas o teóricas. En este rubro de la praxis del psicólogo que es la enseñanza, también se hizo alusión a que algunos profesores son contratados por horas al estilo de la educación media.

Estas formas de precarización laboral deberán obtener mayor consideración en los foros que congregan a los psicólogos de esta parte del mundo. En tal sentido, en el trascurso de las intervenciones se planteó la necesidad de que en encuentros como los que organiza ALFEPSI y otros equivalentes, se debata y fije posición respecto a la ecuación: formación y posibilidades laborales de los psicólogos latinoamericanos.

3. Mesa Redonda: Compromiso de la psicología con la construcción de escenarios de paz.

Coordina: Alicia Risueño

Deconstrucción de la violencia y construcción de culturas de y para la paz

Si bien, para la Real Academia Española el término deconstrucción refiere al desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades, nos proponemos analizar la deconstrucción de la violencia ya no como un concepto sino como una realidad humana, pero lejos de ser sinónimo de destrucción o aniquilación, desde la perspectiva de estar atentos a las implicancias psicosociales de lo que significa la violencia y sus diversas manifestaciones.

Al decir de Derrida, abordaremos el tema desde la differance, es decir de distinguir/diferenciar y diferir, en el sentido de posponer, absolutismos para poder construir una cultura de y para la paz.

En este posponer es que nos detenemos para sus análisis. No podemos dudar que la violencia se da como una ruptura del orden establecido y que irrumpe en la vida del siendo humano tanto en sus acciones, como en sus sentimientos y pensamientos, ciñendo su existencia.

La violencia estructural (naturalizada y cronificada), simbólica, física y psicológica están relacionadas consciente o inconscientemente con lo ilegitimo y lo legitimo y por ende, con aspectos ideológicos, sociales, culturales, institucionales que encuentran en diferentes tiempos y espacios su forma particular de expresión.

No cabe duda que en esta ilegitimidad va de suyo la ausencia del valor equidad, justicia, solidaridad y tolerancia, y por sobre todo de libertad. La ausencia de libertad es la ausencia de la posibilidad de elegir y por consiguiente, la condena desde el disvalor y el conflicto, hacia una existencia frustrada.

El compromiso de la Psicología Latinoamericana es dar respuesta a la resolución del conflicto, del desvalimiento, la incertidumbre, el desconcierto, la inestabilidad, que constituyen las patologías del vacío del siglo XXI y que solo pueden encontrar superación desde la educación, la promoción de salud y los dispositivos psicosociales que coadyuven al desarrollo humano, que se ha visto y se ve horadado en su ser.

4. Mesa Redonda: Bienestar, salud y calidad de vida en Latinoamérica. Propuestas en la formación y la investigación.

Coordina: Andrea Liliana Ortiz

Las propuestas y nuevas perspectivas para la investigación y aplicación de proyectos orientados hacia la promoción del Bienestar y calidad de vida, deben partir de los siguientes cuestionamientos curriculares en la formación de los psicólogos para y de Latinoamérica :

1. Cómo están orientados los currículos para promover competencias en los estudiantes para la gestión de proyectos en promoción de la salud encaminada al bienestar y calidad de vida?

2. Cómo está vinculada la formación integral del estudiante, para que dentro de su cotidianidad, autorregule su cuidado personal en Salud y prevenir así riesgos de salud en los estudiantes , como primeros participes del proceso .

3. Cómo integrar y promover la transculturalidad técnica y conceptual ante la diferencia étnica y sociocultural para la aplicación de proyectos comunes en una Latinoamérica ?,

Partimos de un principio definido por la OMS (1998), el empoderamiento para la salud " empowerment" comprendido como un proceso social, político, cultural, donde las personas son capaces de expresas sus necesidades, plantear posibilidades, diseñar estrategias , participar en su formación, para lograr metas que mejoren sus resultados en salud, calidad de vida .

El empowerment for health, está dando respuesta a los principios de la Declaración de Yakarta, que se basa en la responsabilidad social y el empoderamiento. El empowerment se basa en la educación para la salud y en el dialogo que Freiré planteaba para la construcción mutua de saberes desde el contexto propio del individuo. Más allá de un saber para lograr poder por saber, es lograr un poder para asumir con mejor precisión las decisiones para el cuidado de salud individual o colectivo (Resende, 2008; Sarria, 2014; OMS, 1998; Silva y Loreto, 2004).

Otro marco que fundamento esta mesa , se encuentra en la declaración de Yakarta, donde se identifican cinco prioridades para la promoción de la salud, las cuales, también justifican el enfoque de este proyecto de intervención comunitaria. A continuación se describen las cinco prioridades, descritas en el glosario elaborado por la OMS (1998) y que fundamentan esta propuesta de práctica:

a. Promover responsabilidad social para la salud
b. Incrementar inversiones para el desarrollo de la salud
c. Expandir colaboración para la promoción de la salud
d. Incrementar la capacidad de la comunidad y el empoderamiento de los individuos
e. Garantizar que la infraestructura sea apta para la promoción de la salud (Organización Mundial de la Salud, 1998; Organización Panamericana de la Salud, 2009).

Estos elementos permiten identificar prioridades en la formación, en la participación académica y en la formulación de propuestas en investigación aplicada.

Frente al primer cuestionamiento de la mesa, si bien es cierto, que en el proyecto Tunning Latinoamérica, se describen unas competencias profesionales específicas para la formación de los psicólogos, es prioritario que generemos un " Llamamiento o Declaración para Latinoamérica ", donde planteemos las cinco prioridades para la promoción del Bienestar y Calidad de Vida en Latinoamérica y para Latinoamérica.

Esta "Declaración", sería el inicio y referente para orientar ejes troncales que mediante unos mínimos , necesarios y suficientes promuevan las habilidades prácticas del psicólogo en la gestión y promoción de programas y proyectos encaminados a mejorar el bienestar y Calidad de vida de las culturas latinoamericanas. En cuanto al segundo planteamiento, es prioritaria la implementación de estrategias para promover efectivamente hábitos saludables en los estudiantes, es decir, construir hacia la " autorregulación " para la promoción y cuidado de su salud.

Diferentes Facultades de medicina, como lo describe Duperly (2010) han promovido una experiencia exitosa, de la cual algunas Facultades o programas de Psicología hemos participado, y es la implementación de la Red de Facultades y Universidades Saludables, donde solo algunas han sido participes y muy pocas de Psicología. La propuesta que se construye inicialmente en esta mesa, es lograr establecer la "Primera Red de Consejería preventiva en salud para estudiantes de Psicología", esta red, liderada por ALFEPSI y los programas de Psicología, conlleva a la construcción de unos mínimos comunes que deberían estar transversalmente en los currículos formativos, para que vinculen a la cultura de la autorregulación en salud al estudiante. Esto permitiría que este futuro profesional y estudiante de Psicología, disminuya riesgo en salud y asimile y adopte hábitos que luego serán ejemplarizantes en su ejercicio profesional, ante sus programas y acciones de intervención.

Finalmente, la mesa incluyo un cuestionamiento muy pertinente entorno a la transculturalidad y los aportes que cada cultura ha realizado a partir de su etnicidad. En este aspecto se reflexiona frente a los programas para mejorar salud y calidad de vida basados en la identidad cultural. Se resalta que es prioritario formar a los estudiantes hacia una sensibilización ante el desarrollo histórico – cultural de Latinoamérica y quizá desde allí se logren generar, contextualizar o "adaptar " de manera más pertinente estrategias de intervención. Este aporte, conlleva a la propuesta de una catedra común sobre "Etnopsicologia de la salud y calidad de vida latinoamericana. En esta propuesta se permite que el estudiante identifique y articule los principios y fundamentos de las culturas indígenas, históricas de cada país en Latinoamérica y logre integrar esos conceptos, creencias y principios culturales a las diferentes estrategias de intervención específicas, según contextos.

La participación de esta mesa en los procesos de formación de psicólogos para una trasformación social en Latinoamérica, se considera fundamental, partiendo de sus aportes hacia la unidad con identidad cultural, donde los estudiantes puedan lograr mayor apertura académica, mayor compromiso ético y responsable hacia su formación, y, realmente ser Psicólogos con identidad, compromiso social y con apertura hacia la innovación.

Referencias

Díaz, Guerrero, Rogelio. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. Revista Latinoamericana de Psicología, . 359-389

Duperly,J (2010). Estilos de vida saludables y enfermedades crónicas. Reporte del IV Seminario Taller Nacional. Medico saludable- paciente saludable. Universidad de Los Andes . Facultad de Medicina .
Editorial Kimpress.

Sarría A, Villar F, (2014). Promoción de la salud en la comunidad. Madrid: UNED, 2014: 417-435. ISBN 978-84-36.
Organización Mundial de la Salud, 1998; Organización Panamericana de la Salud, 2009

TALLERES

1.Taller: "EL ROL DEL PSICÓLOGO EN EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE APOYO EDUCATIVO"

Autores: Silvia PAXOTE, Sara MOYANO, Otilia MALDONADO

País: ARGENTINA
Correo electrónico: silviapaxote@hotmail.com

Fundamentación:

La educación, en todos sus niveles, debe afrontar fuertes transformaciones a la luz del nuevo orden mundial emergente a inicios del siglo XXI. En este contexto cultural en el cual el planeta globaliza aceleradamente la economía, sus modalidades culturales y productivas; donde el propio sujeto y la subjetividad se diluyen vertiginosamente, los interrogantes resultan numerosos. Por ejemplo, ¿Qué transformaciones son factibles de pensar y ejecutar con relación a los procesos educativos en este difuso inicio de milenio? ¿Quiénes son los mentores de dicha transformación? ¿Con qué concepciones sociopolíticas se posicionan en una época caracterizada por crisis en las instituciones tradicionales, por la pauperización de las condiciones de trabajo y la multiplicación de escenarios de alta conflictividad social? Evidentemente las modalidades educativas forjadas en la Modernidad deben ser resignificadas, así como la manera de entender y abordar los problemas históricos y actuales que allí se despliegan. A los sistemas escolares les atañe poner a disposición de los neo educandos, herramientas potentes y diversas para comprender, criticar y reconstruir lo que se escucha, lee y lo que fundamentalmente impone el cada vez más hegemónico imperio de las imágenes.

Los profesionales de la psicología, que trabajan en pos de mejorar los procesos educativos, se movilizan en cuanto los paradigmas tradicionales de intervención pierden su eficiencia e impacto. En este sentido sostenemos que **se torna imprescindible fortalecer la calificación del los psicólogos**, brindándoles (o posibilitando la generación) nuevos modelos conceptuales y particularmente herramientas para el trabajo **interdisciplinario**, en tanto la **realidad educacional, siempre compleja, no puede simplificarse o banalizarse a la usanza de los medios.** Tenemos la convicción de que si los **equipos de apoyo técnico** que habitualmente integran psicólogos constituyen un recurso insustituible en condiciones más o menos ordinarias y estables, resultan imprescindibles en momentos históricos de transformación educacional y fuerte desajuste social. **El objetivo del taller** que proponemos es analizar y debatir estas problemáticas con los colegas latinoamericanos.

Objetivos
• Generar un espacio de reflexión e intercambio sobre el rol y las actividades del psicólogo que participa en los equipos interdisciplinarios en el ámbito educativo.

Destinatarios
Psicólogos de los países de Latinoamérica

Tiempos de trabajo: 2 hs

Desarrollo:

Parte I:

Presentación del modelo operativo y desarrollo de una experiencia. Herramientas para el trabajo interdisciplinario.
(Se entregará a la entrada, un papel en el que los participantes colocarán su nombre y el país de pertenencia)

Parte II:

Los participantes divididos en grupos (de 6 a 8 integrantes) trabajarán con una sola de las consignas siguientes:

- Identificar por lo menos 3 (tres) problemáticas que visualizan en el contexto educativo y cómo se abordan.
- ¿Cuál/es son los modelos operativos que llevan a cabo?
- ¿Qué referentes conceptuales, procedimentales y metodológicos se utilizan para orientar la práctica?

Plenario: Cada grupo expondrá sus reflexiones. Luego se entregarán por escrito a la coordinación.

Parte III:

Cierre: Síntesis y conclusiones de las reflexiones trabajadas por los participantes.

Bibliografía:

Greco, B. y O. (2013) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Maldonado, H. y O. (2008) Los equipos técnico-profesionales de apoyo escolar, en: Problemáticas Críticas en el Sistema Educativo. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Maldonado, H. (2004) La intervención psicológica en el K/campo educacional, en: Escritos sobre Psicología y Educación. Ed. Espartaco, Córdoba, Argentina.

Maldonado, H. (2013) Contextos, enfoque y problemáticas psicoeducativas a inicios de siglo, en: La agenda del psicólogo que trabaja en educación en la segunda década del siglo XXI. Ed. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

2. TALLER TEÓRICO – PRÁCTICO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN INVESTIGACIÓN Y LA IMPORTANCIA DEL USO DE LAS TICS EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

AUTORAS Y TALLERISTAS

Cielo Isabel Ladrón de Guevara Vásquez.

Doctoranda en Humanidades, mención Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Rosario – Argentina. Candidata a Magister en Educación, mención Currículo e innovaciones didácticas de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales de Chile. Especialista en Investigación aplicada a la Educación y Psicóloga. Coordinadora de Investigación e investigadora del grupo de investigación Psicología y Contextos, avalado por la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. Docente universitaria y consultora de proyectos sociales y educativos con comunidades indígenas, afro descendientes y vulnerables en la Costa Caribe y en la Provincia de Darién – Panamá.

Mariana Inés Tezón

Doctora en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Candidata a Magister en Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de San Buenaventura y Universidad de Pavía, Italia. Especialista en Pedagogías de las Diferencias de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Coordinadora del grupo de investigación Programa para el fortalecimiento de competencias en el marco de la Formación Integral y docente investigadora del grupo de investigación Psicología y Contextos, avalado por la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. Profesional de consultoría nacional e internacionales en asuntos de políticas públicas, sociales y educativas.

OBJETIVOS

• Promover el uso de las Tics en la formación del psicólogo.

• Identificar estratégicas pedagógicas innovadoras para fortalecer las competencias de la investigación en los psicólogos en formación.

• Incentivar el uso de bases de datos y recursos virtuales pedagógicos como RENATA en la formación investigativa.

RESUMEN DEL TALLER

El taller estrategias pedagógicas en investigación y la importancia del uso de las tics en la formación del psicólogo. Es una oportunidad para abrir caminos de interdisciplinariedad y dejar permear en cada uno de los actores de los procesos de enseñanza - aprendizaje, medios actuales y tecnológicos donde es posible acompañar y orientar al psicólogo en formación. Para ello, se propone un taller que oriente a los docentes en cómo motivar a través de diferentes procesos lúdicos la formación en investigación de sus alumnos. Se diseñaron diferentes etapas donde los alumnos y docentes serán protagonistas en cada uno de los pasos de una investigación fomentando competencias, no solo investigativas, sino también que apunten al Ser desde un proyecto de formación integral en el marco pedagógico. Esta iniciativa, posee un valor agregado de capacitación en formadores desde de estas estrategias pedagógicas, mediante la capacitación de los asistentes en cómo diseñar una estrategia innovadora, a partir de RENATA. La cultura de la educación ha tenido que cambiar el modo de enseñanza como respuesta a las nuevas formas de solucionar problemas y afrontar el cambio, hecho que evidencia la pertinencia de este taller en las realidades contemporáneas.

Palabras clave: formación docente, investigación, RENATA, Tics.

ESPACIOS REQUERIDOS:

- Sala de sistemas con acceso a internet (buena conexión), bases de datos de la Universidad sede del evento y RENATA.

- Salón amplio con sillas para el trabajo en equipo.

PERSONAL REQUERIDO

- Tres jurados externos al grupo de trabajo para la actividad final.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: Máximo 20 personas

MATERIALES DE TRABAJO

- Computadores
- Video beam
- Periódicos
- Revistas
- Pegante
- Tijeras
- Libro de ingles
- Dulces para premios como incentivos a los grupos de trabajo

3. TALLER: BIENVENIDO AL PLACER

"Aprendiendo estrategias inteligentes para el manejo del estrés negativo"

Autor: Guido Llerena, Azucena Concepción
Adscripción institucional: Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins Es Salud.
País: Lima-Perú

INTRODUCCIÓN:

Estrés: Respuesta Cognitiva – Emocional. Se refiere a la forma en que el sujeto percibe su medio, filtra y procesa la información de éste, evaluando si las situaciones deben ser consideradas como relevantes o irrelevantes, aterrorizantes o inocuas.

El desarrollo biológico, emocional e intelectual de una persona, demandan ciertas que necesidades sean satisfechas, si esto no sucede, la evolución de ese organismo puede detenerse o desviarse, provocando distintos tipos de manifestaciones en los diferentes niveles (biológico, social, emocional, intelectual y espiritual).
En ocasiones resulta muy difícil o imposible eliminar las fuentes de estrés en el origen, pero podemos dotar al individuo de una serie de estrategias para afrontar dichas situaciones y, si éstas son difíciles de afrontar, dotarle de habilidades para controlar las experiencias y consecuencias que el estrés produce.

Así pues, constituye un planteamiento preventivo el fomentar la adquisición de algunas estrategias que aumenten la capacidad de adaptación del individuo, la capacidad para hacer frente a los requerimientos de la vida cotidiana, convirtiendo sus actividades en el placer de fluir en ellas.

OBJETIVO:

Los participantes al taller, incrementen sus conocimientos sobre el estrés negativo así como una serie de recursos psicoterapéuticos, que le permitan manejar situaciones estresantes, a partir del reconocimiento de sus pensamientos y creencias y de sus fortalezas.

METODO: Vivencial

PALABRAS CLAVE: Estrés, Bienestar Psicológico, Estrategias.

BIBLIOGRAFIA:

Alberti, R.,Emmons, M. (2006) Con todo tu derecho. España Editorial Obelisco.

Goleman, D.(1999) La Salud Emocional. Barcelona Editorial Kairos.

Neenan, M. Dryden, W. (2004) Coaching para vivir. Barcelona Editorial Paidos

Timothy, W. (2009) El Juego del Interior del Estrés. España Editorial Sirios

Sidelski, D. (2009) Estrés y Coaching Profundo. Buenos Aires Editorial Lumen.

4. MEDITACION TERAPÉUTICA - METODO XIRIONE -

Autor : Lauro Aliaga Fanny Haydeé

Adscripción institucional : Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins Es Salud.

País : Lima-Perú

Resumen

La meditación ha demostrado tras diversos estudios su efectividad; pues, implica la activación intencional de la respuesta de relajación del cuerpo, y tiene el potencial de mejorar la capacidad para manejar el estrés, que ha evidenciado ser base de varias enfermedades psicológicas. Asimismo, el alivio de síntomas ansiosos, la regulación del humor, y la evidencia neurobiológica de regulación ascendente de las redes neuronales fronto-límbicas subyacentes que median la regulación afectiva.

La Meditación Terapéutica – Método Xirione es un procedimiento que nos permite acceder a nuestra conciencia y realizar un trabajo significativamente trascendente para lograr el cambio sustancial de nuestro yo y de nuestro modo de se; con el propósito de una transformación interior. Trabajar la interioridad implica atacar los contenidos emocionales en conflicto para evacuarlos de la conciencia y disminuir el sufrimiento que estos crean.

El acto meditativo, en este caso particular, nos permite un estado apropiado de nuestra mente para ejercer su capacidad en la cura; por ejemplo, del dolor, de una disfunción cuya causa se encuentre en el psiquis y su repercusión en el soma.

Iniciarse en esta meditación, en su procedimiento y herramientas, hasta adquirir destreza de su técnica, nos permitirá aplicarla a la curación de sus dolencias, liberarse de las aflicciones de la vida afectiva y alcanzar equilibrio emocional.

Objetivo:

Enseñar a los participantes del taller sobre los aspectos teóricos y prácticos de la Meditación Método Xirione para el trabajo de su conciencia y los múltiples beneficios que le brinda. Accediendo en la primera experiencia meditativa a un estado de sosiego, armonía y control de su conducta de modo activo.

Método:

Vivencial, participativa y directiva

Palabras Claves:

Meditación, Conciencia, terapia, interiorización

Bibliografía:

1. Francisco de Xirione. Aprendiendo a Meditar. 1° Edición. Lima- Perú. Editorial Arteidea. 2010
2. Francisco de Xirione. Despertando La Nueva Conciencia. 1° Edición. Lima- Perú Editorial Arteidea. 2007
3. Goleman, Daniel. La Salud Emocional. Barcelona. Editorial Kairos.2000
4. Gallwey Timothy. El Juego del Interior del Estrés. España. Editorial Sirios. 2009
5. Bogart G. The use of meditation in psychoterapy: A review of the literature. Am J Psychoter 1991; 45(3):383-412.
6. Goleman D. Meditation and consciousness: An asian approach to mental health. Am J Psychother 1976;30:41-54.

SIMPOSIOS

1. La formación integral del psicólogo: el amor y otros dilemas

Coordina: Manuel Calviño

María Rosario Espinosa Salcido (México)

Dora Patricia Celis E. (Colombia-Costa Rica)

Nelson Zicavo (Chile)

La formación del psicólogo comprende lo epistemológico, lo teórico, lo metodológico y por supuesto la aplicación de esos conocimientos en los diferentes **ámbitos** comunitarios, pero ¿Qué pasa con el **ámbito** emocional del psicólogo? ¿En los programas de formación se incluyen temas sobre el **vínculo amoroso? ¿Se** establecen discusiones para la comprensión de los procesos amorosos? ¿Cuáles son las manifestaciones relacionadas culturalmente con el amor? Cuando se habla del Amor se requiere incluir en el análisis diversas miradas y procesos en las relaciones humanas, así como considerar la postura del observador. En esta mesa se propone una discusión sobre los dilemas en la formación y en la persona del psicólogo ante el amor de la pareja, el amor paterno, el amor y el desamor y las características personales en la relación amorosa. La intención última es generar propuestas acordes a la psicología latinoamericana.

Palabras clave: formación, emociones, amor, dilemas
Correo electrónico: resolv@unam.mx

2. Modelos y metodología en la supervisión y formación del psicólogo latinoamericano.

Coordina: MSC. Nelson Zicavo (Chile)

MSC. Bárbara Zas Ros (Cuba) (Coordinadora)

Dra. María Rosario Espinosa Salcido (México)

Dra. Dora Patricia Celis E. (Costa Rica)

La supervisión psicológica tiene entre sus funciones la de ser una herramienta de formación profesional básica, para el desarrollo de habilidades y competencias del ejercicio del psicólogo en las diversas modalidades y ámbitos de trabajo (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, trabajo grupal, etc.)

La supervisión psicológica es ante todo un tipo de relación profesional que puede erigirse en una relación

de colaboración favorecedora de intercambio y pluralidad; tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, de respeto al compromiso y al empeño profesional. Es un proceso de aprendizaje mediante el diálogo entre el que enseña y el que aprende. Es una relación que se construye, que se diseña, que tiene métodos particulares y variedad de modelos de trabajo. En cualquier caso para su aplicación se requiere de un complejo proceso de formación.

La mesa se propone:

- Dar a conocer la diversidad de abordajes metodológicos en el ejercicio de las prácticas de supervisión psicológica que se utilizan en los programas de formación del especialista en Psicología en Latinoamérica, tanto en la formación de pregrado como de postgrado.
- Dar a conocer diversas experiencias y modelos de formación de supervisores psicológicos existentes en Latinoamérica.
- Debatir en torno a las posibilidades de integración en futuros diseños de trabajo conjunto.

Palabras claves: Supervisión psicológica, formación en supervisión.

3. De qué familia hablamos cuando hablamos de familia? Nuevos tipos de Familia en América Latina.

RESUMEN:

El Grupo de Trabajo Familia de ULAPSI viene reflexionando y laborando desde el 2008 en temas de interés para la Psicología Latinoamericana. Surge así la idea de posicionar estudios en esta área de interés social permanente, ya que la familia constituye la unidad social básica y está atravesando por diversas crisis que debemos abordar desde la psicología con modelos teórico- metodológicos e investigativos capaces de responder a las complejas realidades de nuestra América Latina. En nuestras sociedades hablar de familia es casi idéntico a imaginar su estilo tradicional con dos personas heterosexuales casadas y con uno o dos hijos, a menudo el varón primero y la niña después. Son asignaciones culturales e históricas de roles preconcebidos y que mucho tienen que ver con poderes y estructuras sociales. En el imaginario social e individual no se da cabida a otras formas de familias, y allí comienza la amenaza, precisamente en concebir que puedan existir otras formas de familias diferentes e igualmente válidas y necesarias para la sociedad. Las extendidas, las ensambladas, las reconstituidas, aquellas en la que los hijos están ausentes y por supuesto las monoparentales femeninas o masculinas.

El Foro está pensando de manera reflexiva y propositiva para generar espacios de diálogo, reflexión e investigaciones conjuntas, que enriquezcan nuestras prácticas y saberes y a la vez debatir acerca de los aportes de diferentes modelos y escuelas, vistas desde la mirada de los psicólogos latinoamericanos e identificando los alcances y las limitaciones de teorías procedentes de la psicología hegemónica occidental. Debemos incorpo-

rar la Complejidad como cosmovisión de los problemas y realidades familiares actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Arés, P. (2004). Convivencia familiar. Un desafío cotidiano. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Ferrari, J.; Zicavo, N. (2011). Padres Separados: Como criar juntos a sus hijos. México: Trillas.

Herscovici P. 1986. Por el mejor interés y en defensa de los hijos de la separación. Revista de Terapia Familiar; Buenos Aires.

Zicavo, N. (2010). Crianza Compartida. México: Trillas.

PALABRAS CLAVES

Familia, convivencia, configuraciones, vínculos, crianza compartida.

4. Reglas, límites y jerarquías en la terapia familiar con niños y adolescentes

María Rosario Espinosa Salcido, José Antonio Vírseda Heras*, María Belén Pérez Cequera y Miguel Ángel Morales González

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

*Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En la práctica clínica destaca la presencia de familias que solicitan terapia debido a conflictos con sus hijos escolares y adolescentes, se identifican desde problemas leves, como por ejemplo la desobediencia, hasta graves como intentos de suicidio o autolesiones en jóvenes. Los padres se presentan agobiados o francamente incompetentes y los hijos entre apáticos y/o retadores. Diversos estudios demuestran que la terapia familiar sistémica, donde se privilegia la interacción y el contexto terapéutico en el proceso de cambio y ha dados buenos resultados ante los problemas de la crianza, pero se hace necesario investigar la organización y la dinámica familiar para identificar los parámetros significativos relacionados con la sintomatología de la prole, los modelos que guían la intervención son principalmente, el estructural y de terapia breve. El objetivo de este trabajo es: analizar las reglas, límites y organización jerárquica entre padres e hijos, las creencias y la problemática asociada con el propósito de señalar líneas de intervención mediante el estudio de casos. Para la obtención de los datos se examinaron los videos de familias que asistieron a consulta privada durante el presente año y cuyo motivo de consulta principal involucraba a sus hijos. Los resultados señalan reglas inconsistentes, límites difusos con familia de origen y tendencia a la rigidez al interior de la familia, jerarquía disfuncional en el subsistema parental, un sistema de creencias estereotipado sobre el papel de los padres y de los hijos. Asimismo se identifican las técnicas y procedimientos eficaces para el cambio familiar. Se concluye sobre la necesidad de desmitificar el sistema de creencias que avalan la sobreprotección y revalorar la

jerarquía paterna.

Referencias

Blanco, I. (2004). Padres comprometidos, familias felices. México:Grupo Editorial Norma.

Bertolino, B. (2006). Terapia orientada al cambio con adolescentes y jóvenes. España: Paidós

Espinosa, R. (2012). Familia y diversidad. En C. Mondragón, C. Avendaño, C. Olivier y J. Guerrero (coordinadores). Saberes de la psicología. México:UNAM. Vol. 2, 241-255

Fisch, R. y Schlanger, K. (2002). Cambiando lo incambiable. La Terapia breve en casos intimidantes. Barcelona:Herder

García, M. (2007). Estrategias de evaluación e intervención en psicología. México:UNAM

Minuchin, S. (1996). Familias y terapia familiar. España:Gedisa

Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid:Alianza

5. **"Familia y filiación: entre la sangre y el amor"**

María Cristina Rojas

Psicóloga. Miembro de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) y miembro titular de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG).

País de procedencia: Argentina

Correo electrónico: mcrojas51@gmail.com

RESUMEN

En distintas épocas, en nombre de la sangre se designó, y se designa hijo, al que es filiado/ amado, y al que no lo es. La no consanguineidad, en cambio, fue visualizada como posibilidad de maltrato y desamparo. No obstante, fue posible ir considerando a la filiación como producción vincular y sociocultural, lo cual permitió pensar las diversidades familiares más allá del tope ideológico de la sangre.

Hoy quiero señalar cierta pregnancia del valor del hijo consanguíneo replanteada y reforzada por el avance de las tecnologías de reproducción asistida que tienden a postergar y hasta devaluar la adopción. Se hace así presente en nuestra clínica, por distintas vertientes, el tema de la sangre y el amor.

Es preciso resituar estas cuestiones también para ir dando respuestas clínicas adecuadas a las diversidades familiares actuales, a partir de cuyo análisis es posible ir respondiendo una de las grandes inquietudes teóricas de hoy, de qué hablamos en el siglo XXI cuando decimos familia, superados los tabúes ligados tanto a la consanguineidad como a la obligatoria configuración de la familia burguesa tradicional. Analizaré estas pro-

blemáticas, que hacen, entre otras, a los modos de sufrir/ sentir en los vínculos de nuestro tiempo.

En distintas épocas, la pertenencia de sangre era certeza de amor y de cuidado. Sangre y legitimidad fueron en distintas épocas una alianza en cuyo nombre se heredaron reinos y se dirimieron cuestiones de honra y de poder. En nombre de la sangre se designó, y se designa hijo, al que es filiado/ amado, y al que no lo es. La no consanguineidad, por el contrario, fue visualizada como posibilidad de maltrato, desamparo y aun deseo mortífero, tal como se expresara a través de las malvadas madrastras de los cuentos tradicionales. Durante años, estas concepciones impregnaron el imaginario social y también las teorías sobre lo humano.

En este punto señalaré que el pensamiento psicoanalítico acerca de las familias y las diversidades de la filiación no es ajeno a las cuestiones legales, sociales, antropológicas, económicas y otras, como no puede dejar de lado la consideración de las representaciones circulantes en el imaginario social de época en relación con las familias humanas, con el devenir padre/ madre/ hijo/ hermano, el concebir, y otras asociadas.

Durante cierto tiempo, pensamos a la familia en singular, e impregnados del espíritu moderno, hicimos eje en la cuestión de la sangre. Entre otros, en el modelo de la estructura de parentesco de Lévy-Strauss, replanteado dentro del Psicoanálisis por I. Berenstein desde los años ´70, (Berenstein, 1973, 1991) la familia era centralmente un distribuidor basado en los principios de intercambio y reciprocidad para que no hubiera incesto, para que circularan las mujeres y se cumpliera el tabú. Reposaba entonces sobre el parentesco biológico y la institución de la alianza exogámica. También hoy gran parte de las familias se constituyen a partir del parentesco, aunque los modelos de pensamiento reconocen la coexistencia en las distintas familias de vínculos consanguíneos con otros social y legalmente sancionados como equivalentes, más allá por supuesto de la pareja. Por ende, la familia tal como hoy la pienso, desde nuevos paradigmas del pensamiento, como organización abierta y compleja, entramada en una compleja red donde se entretejen subjetividades, grupos e instituciones, y mundo social, sigue operando en el sentido del cumplimiento del tabú del incesto pero dicha operación no constituye el centro, ni único organizador de los lazos de familia, profunda y ampliamente diversificados.

Hoy pensamos en clave de diversidad y multiplicidad. Tomemos la cuestión de las denominaciones de las distintas configuraciones familiares actuales, nombres surgidos del consenso social. Desde una perspectiva psicoanalítica, una familia no se caracteriza por su rasgo no convencional, que por lo general las denomina: nos consultan familias, más allá de que se las llame nucleares, ensambladas, mono u homoparentales, adoptantes, etc. etc. Consideramos, en cambio, sus vinculaciones en sus dimensiones manifiestas e inconcientes. Sus operatorias, sus procesos autoorganizativos, sus sufrimientos que hacen demanda en la consulta. A veces, las familias explican su sufrimiento por las problemáticas ligadas a su específica denominación: sufrirían en relación con el ensamble, la mono u homoparentalidad, la adopción, la ovo o espermodonación. El trabajo clínico marcado por la diversidad puede contribuir precisamente a descentrarlos de esa marca particular para pensarse simplemente familia.

Filiación. Qué constituye familia.

Diferenciamos hoy claramente filiación de procreación. La procreación puede darse en una probeta, la filia-

ción es vincular, social, y no tiene como requisito la consanguineidad. Tampoco debe haber coincidencia entre quienes conformaron el embrión y quienes se ocupen de la crianza. Mientras el bebé nazca en estado de inermidad, al menos necesita de un vínculo que pueda sostenerlo. Al menos un otro, que tenga un psiquismo con un grado de constitución suficiente para dar satisfacción a la autoconservación, la construcción del narcisismo y los procesos libidinales requeridos para que alguien sobreviva y se humanice. ¿ Quizá esto constituye familia hoy? Sí, si hacemos centro en la filiación, acordes con el imaginario social, que dice "familia" cuando hay adultos que crían, o criaron niños, ramificándose en otros adultos que a su vez crían otros niños, que probablemente criarán otros niños. Habida cuenta que hoy, en una sociedad altamente compleja, hay muchas personas solas con la decisión de no formar familia, parejas que deciden no tener hijos, disminución del número de hijos. Y todo esto coexiste con parejas heterosexuales e igualitarias, y también varones o mujeres sin pareja, que buscan descendencia a veces transitando arduos caminos, a través de tecnologías o de la adopción.

Hace ya muchos años los trabajos de la filiación fueron considerados en el seno del Psicoanálisis y en otras disciplinas, como hecho cultural. No obstante, hoy quiero señalar cierta pregnancia en el imaginario social del valor del hijo consanguíneo replanteada y reforzada por cuestiones epocales, como el avance de las tecnologías de reproducción asistida, que según vamos viendo en las consultas tienden a postergar y hasta devaluar la adopción. (Rojas, 2014ª) A esta se llega, si se llega, por lo general, después de reiterados fracasos en los intentos de lograr un embarazo biológico. El tiempo de espera va prolongándose a medida que se expanden nuevos procedimientos que aumentan el porcentaje de expectativa de una gestación asistida, tales como la ovo y espermodonación. Problemáticas de mayor presencia en la clínica por la postergación de la edad de la concepción, que disminuye porcentualmente las posibilidades del embarazo biológico, sobre todo en la mujer. En estos casos se hace presente en las consultas cada vez con mayor frecuencia el tema de la sangre y la crianza, o de la sangre y el amor. Se plantean, en la clínica y en la vida, situaciones donde se visibiliza la tensión entre la filiación como hecho de crianza, la radical inexistencia del instinto maternal/ paternal y ciertas ideologías y aconteceres epocales que refuerzan el valor de la sangre.

En las vicisitudes de la filiación se activan múltiples procesos, y es en ese momento de las familias que la convivencia constituye uno de los centros ineludibles. Por lo demás, entre adultos y niños, la dependencia es mutua desde el inicio de la vida. La denominada "asimetría" inicial, ligada al diferente grado de conformación subjetiva que otorga al adulto poder y responsabilidad, no implica desigualdad jerárquica ni anula la bidireccionalidad. También el hijo, por su profunda significación ligada al amor y al narcisismo parental, detenta desde el inicio el poder de hacer sufrir al adulto, formulándolo en términos de Piera Aulagnier. (Aulagnier, 1980) Aquí estamos en uno de los nudos que hacen a la temática de la familia desde la mirada psicoanalítica, su papel, complejo y no lineal, en la construcción de subjetividad, de unos y otros, sí, reitero, de unos **y** de otros, de unos **entre** otros, ya que los psiquismos adultos fluyen y se transforman, y se construyen/ deconstruyen a lo largo del ciclo vital. Y el procesamiento de la filiación es solamente una cara de un complejo camino que mirado desde otros ángulos podría verse como procesamiento de la parentalidad. Es decir, devenir hijo se da en simultaneidad con otros que devienen madre, padre, hermano, abuelo, para atenernos a las denominaciones tradicionales, que pueden vivir transformaciones múltiples.

El valor de la consanguineidad: la cuestión de las tecnologías, el cuerpo como centro, el biopoder

La emergencia del biopoder, que coloca a la medicina en un puesto central en nuestra sociedad, implica nuevas formas de normatividad que organizan la vida de los habitantes del mercado. Esto se entreteje con desarrollos tecnológicos que habilitan transformaciones corporales, inéditas formas de conexión con otros. La cuestión es que una vez que las tecnologías se hicieron posibles tienden a convertirse en imperativo. (Benasayag, del rey, 2012) Poco a poco las tecnologías van imponiéndose y transformándose en un mandato: si existen **hay que** usarlas. Por mi parte, pienso que esos nuevos imperativos van apareciendo como deseo singular en cada vez más numerosos varones y mujeres. Posibilidad, mandato, deseo singular. Las cirugías plásticas, el uso de dispositivos digitales, las técnicas de reproducción asistida, tan ligadas a la temática de la sangre que hoy nos ocupa.

Las temáticas de la adopción, de amplios desarrollos psicoanalíticos entre nosotros. En Argentina, destacaré los trabajos pioneros de Eva Giberti. (Giberti, 1998) han considerado hace tiempo ya los duelos por la parentalidad biológica y el sentido de la filiación como hecho de cultura, no de sangre. Ahora bien, ¿cómo no recurrir a la reproducción asistida si esta existe y da ciertos porcentajes de lograr el soñado hijo biológico**? es posible** recurrir, **hay que** recurrir, **deseo** recurrir. ¿Hasta cuándo?

Por otra parte, en una sociedad que tiende cada vez más a pensar en las condiciones genéticas y neurobiológicas como condicionante casi exclusivo de las patologías, se refuerzan los temores en relación con el linaje genético del hijo no biológico ¿Cómo dejar de lado el cuerpo en un mundo que lo ha situado como nuevo centro, pese a paradigmas complejos que ponen en juego la idea de una simultaneidad de condiciones operantes en la conformación de la subjetividad? Y todo esto aparece con intensidad y a modo de obstáculo en la clínica de la adopción y de la ovo y espermodonación.

Con frecuencia, los tratamientos de fertilización son exitosos y dan inmensas alegrías a quienes recurrieron a la tecnología por multiplicidad de problemas que obstaculizaban la concepción. Pero cuando las técnicas no operan satisfactoriamente ¿hasta cuándo proseguir con ellas? En algunos casos, la reiteración durante años de estos procedimientos sin éxito perpetúa una situación de duelo periódico, a veces con tendencia a la cronificación, ligado a verdaderas situaciones depresivas que afectan las subjetividades y el vínculo de pareja, si lo hay.

En un artículo clásico sobre el tema del "deseo de hijo", escrito cuando el Psicoanálisis tenía sus primeros encuentros con las tecnologías de reproducción asistida, Aulagnier decía: *"Renunciar al deseo es el equivalente de una muerte psíquica pero no poder aceptar los límites que encontrará su realización puede concluir en un resultado equivalentemente catastrófico". (*Aulagnier, 1992) Frase de marcada actualidad para el análisis de distintos despliegues tecnológicos, en su aspiración de derribar las fronteras de lo imposible.

La cuestión de la producción deseante ligada a la filiación en el complejo mercado neoliberal que habitamos, pone en juego amplios análisis, requeridos de lecturas inter y transdisciplinarias. Dentro de ello, insistí en el interjuego entre la supuesta certeza de la sangre versus la crianza y el amor como lazo familiar fundante. Consideraré solamente un aspecto más, al que me aproximan las consultas de parejas que, bordeando la edad límite de la concepción, cuando esta se hace más difícil, particularmente por la condición biológica femenina,

plantean su sufrimiento por la postergación de la búsqueda de un hijo, que ahora probablemente deberá resolverse a través de tecnologías o adopción.

Hay una innegable y estadística disminución del número de hijos por familia, ya analizado en los países del hemisferio norte donde esto se inició, y junto a ello también, entre nosotros, y antes lo mencioné, una marcada postergación del momento y edad elegidos para la búsqueda del embarazo, respecto de épocas anteriores. Esta postergación suele organizar un circuito visible con la mayor apelación a las técnicas de reproducción asistida.

Por otra parte, si el hijo es postergado, por supuesto a través del uso de los anticonceptivos que hace ya muchos años abrieron la posibilidad de elegir el momento de la parentalidad, aparece también en este punto ligado a la instantaneidad y resistencia a la espera, tan epocales, el "si quiero, QUIERO YA".

La postergación de la edad de concepción va ligada en algunos casos a la desmentida del transcurso del tiempo, irreversible, cuestión también favorecida por las lógicas mercantiles. Junto a esto, se entraman fantasías como "cuando quiera, vendrá YA".

El doloroso despertar producido cuando el hijo ahora ansiado no llega, los lleva a examinar sus recorridos, a veces culpabilizándose cada uno y al otro por un tiempo que sienten perdido "No sé, estábamos distraídos, trabajando, viajando, no sé cómo fue, pero pasó. ¿Y ahora qué?" o "Yo te dije varias veces y me decías esperemos un poco más". En esta clínica, es un primer paso acompañarlos en su desilusión, desculpabilizando, analizando quizá los factores sociales, además de vinculares y subjetivos, que a este dolor contribuyen.

Luego, tendrán que trabajar para transformar su deseo, aceptar la ayuda médica, o la adopción. Es allí donde va a transformarse/ nacer, o no, el deseo de filiar, más allá del modo de llegada del hijo. Camino, de inicio, nunca predecible, e íntimamente ligado a los modos de sentir7 sufrir en nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P.: (1992) "¿Qué deseo, de qué hijo?", Revista NyA, 3, Bs As

Benasayag, M., del Rey, A.: (2012) Medicina y biopoder, Cuadernos de Crisis 01, Buenos Aires

Giberti, E: (1996) La Adopción, Ed. Sudamericana

Méndez, M.L.: (2011) Procesos de subjetivación, Fundación La Hendija, Entre Ríos

Rojas, M.C.: (2014a) La fuerza de la sangre. ¿Qué constituye familia hoy?, Conferencia AAPPG virtual

Rojas, MC, (2014b) Familias y parejas en la diversidad: problemáticas vinculares actuales, en Revista de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares, AAPPG, Bs As

Palabras clave: Familia. Filiación. Consanguineidad. Diversidad.Tecnologías.

6. DIVERSIDAD FAMILIAR: DILEMAS DE LOS TERAPEUTAS EN EL TRABAJO CLINICO.

Ofelia Desatnik Miechimsky

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

México.

Objetivos.

a. Analizar cambios en organizaciones familiares , pautas relacionales, procesos de homeostasis -cambio, significados y sistemas de creencias, recíprocamente entrelazados con condiciones actuales del contexto latinoamericano.

b. Propiciar espacios reflexivos con terapeutas, consultantes, formadores, sobre concepciones acerca del trabajo clínico, diversidad, pluralidad, complejidad de problemática familiar interconectada con entramado social, que repercute en definiciones sobre ser persona y familia.

Metodología. Profundizar en análisis teórico clínico, basado en aportaciones sistémicas y construccionistas, debate sobre relaciones de poder, derechos humanos y perspectiva de género, orientados a la discusión sobre las preconcepciones de terapeutas, consultantes y formadores, sobre definiciones de normatividad, normalidad, funcionalidad de las familias, complejida de relaciones individuo-familia-comunidad.

Resultados. Las premisas y valores de actores implicados llevan a caminos variados. En análisis intervienen historias personales, cultura, contextos de terapeutas y consultantes, sistemas de creencias, procesos psicosociales, histórico-políticos y económicos que hacen necesario reflexionar sobre diversidad de sistemas de creencias, pautas relacionales, organización sistémica, vinculacion afectiva – cognitiva – social, proyectos personales, de familia y de futuro. Los procesos de migración forzada, violencia, culturales, económicos educativos se entrelazan con cambios en:

Estructura familiar.

Decisiones sobre paternidad/maternidad

Pareja y familia: permanencia, separaciones, muerte, crisis.

Perspectiva de género: roles, autonomía.

Fecundación asistida

Diversidad y preferencias sexuales.

Diferenciación de jóvenes.

Relaciones familiares y adultos mayores.

Discusión.. Los sistemas de creencias y procesos deberán ser analizados con mirada de complejidad y pluralidad. El grupo familiar enfrenta diferentes sucesos, biológicos, históricos, culturales, sociopolíticos, que influyen en pautas transicionales y procesos de cambio en su estructura, organización, valores, significados. En Latinoamérica, hablar de tipologías familiares es una postura que limita, constriñe y clasifica a las personas, resulta excluyente.

Palabras clave: Diversidad familiar , terapeutas, sistemas de creencias, dilemas, contexto.

Responsable: Desatnik Miechimsky Ofelia odesat@gmail.com

Referencias bibliográficas.

Araujo, P.G., Desatnik, M.O., Fernández, R.L. (Eds.) (1999). *Frente al silencio: Testimonios de la violencia en Latinoamérica*.México: UAM-X/ILEF.

Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.

Bertrando, P. (2011). *El terapeuta dialógico. El diálogo que conmueve y transforma*. México: Pax.

Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y Familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.

Castillo, M.I., Cervellón, P., Desatnik, O. Hasbún de Trigueros, N., López, J. Piper, I., Ramírez, M., Sequieira, S., Troya, E. (1998). *Voces y Ecos de Violencia. Chile, El Salvador, México y Nicaragua.* Chile: ILAS.

Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Pakman, M. (2011). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica* y poética *en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa

Minuchin, S., Nichols, M.P., Lee, W.Y. (2011). *Evaluación de familias y parejas. Del síntoma al sistema*. México: Paidós.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

EJE TEMÁTICO I.

LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS PARA EL DESARROLLO HUMANO EN AMÉRICA LATINA

1. Haciendo psicología en el Paraguay. (Diana Mendieta, Cecilia Muñoz)

2. El pensamiento crítico en la formación Psicológica en instituciones educativas del centro - sur de Chile. (Carlos Ossa Cornejo, Alejandro Díaz Mujica)

3. Características del desarrollo de las prácticas profesionales en la formación de Psicólogos: Norte de Santander en el período 2010 - 2014 a través de los proyectos de práctica. (Ramón Humberto Rámirez López, Karina Yurley Mora Wilches)

4. Elección de carrera, motivación y rendimiento académico. (Gustavo Villamizar Acevedo)

5. El papel del psicólogo social en la realidad contemporánea colombiana. (Myriam Ocampo Prado, Rosa Suarez Prieto, Angie Karina Bocanegra)

6. Representaciones sociales de profesores de psicología sobre la educación basada en competencias. (Patricia Covarrubias Papahiu)

7. De la Bildung a la capacitación en competencias: el concepto de formación en los programas de pregrado de psicología en Colombia. (Mónica Viviana Gomez Vasquez)

8. Sintomatología asociada al trastorno dismórfico corporal en estudiantes de universidades estatales. Chillán. (Macarena Acuña Gutierrez, María José Baeza Navarrete)

9. Factores relacionados a la mortalidad académica en estudiantes de psicología de la UPB Bucaramanga. (Gustavo Villamizar Acevedo, Ana María Aya Arenas)

10. Análisis del rol de la psicología clínica y de la salud en los planes de estudio para la formación del profesional en Cuba. (Alexis Lorenzo Ruiz)

11. La práctica docente en profesores de psicología: la mirada de los estudiantes. (Blanca de la Luz Fernandez Heredia, Edith Jimenez Ríos)

12. Cambios en las regulaciones de la formación del Psicólogo. (Silvia de la Cruz, Ana María Corti)

13. Programa para facilitar la inserción de estudiantes de psicología de la Universidad Central de Chile. (Lorena Ramirez Casas del Valle, José Martín Maturana, Lorena Molina Riquelme)

14. POSTER Relación entre estilos de aprendizaje y patrones de aprendizaje en estudiantes de Psicología. (Nicolas Stiven Rincon Herreño, Gustavo Villamizar Acevedo)

15. Efectividad de programa de intervención clínico comunitario, Clínica psicológica Universidad Autónoma de Chile - Sede Talca. (Paulina Gaspar Candia, Oriana Arellano Faudez)

16. Capacitación del profesor para fortalecer la disciplina en el aula. Una experiencia de intervención psicológica. (María Vanessa Vallejo Avila, Lucia María Dolores Zuñiga Ayala)

17. La trayectoria escolar como elemento predictor para la titulación en egresados de licenciatura de Psicología. (José Luis Gama Vilchis, Claudia Angelica Sanchez Calderón, Otros)

18. Identificación de Competencias del Psicólogo en el campo organizacional en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. (Claudia Milena Serrano, Jennifer Rueda, Carolina Álvarez)

19. Lineamientos para adecuar la formación de profesionales a la Ley Nacional N° 26.657-10 de salud mental. (Clara Rosa Ana Álvarez)

20. Necesidades de formación en Psicología. (Laura Guadalupe Zarate Moreno, Ana Victoria Rivera Colin, Claudia Dominguez Calixto).

21. La creación de un observatorio de inclusión social y desarrollo humano. (Miguel Ángel Cárdenas Medina)

22. Evaluación del síndrome de burnout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media básica. (Juana Bengoa González, Olga Noemi Mendoza Espinosa, Karen Margarita Gonzalez Palafox y Otra).

23. Modelo de responsabilidad social para fortalecer las competencias en la formación de psicólogos en la Universidad Continental. (Karen Paola Perez Maravi)

24. LIBRO Formación en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina. (Editorial Alfepsi)
25. Estado del arte en ética profesional para la Psicología Organizacional. (María José Rodriguez Araneda, María Ines Winkler Müller, Robinson de la Cruz Navarrete Moraga).

26. Problemas éticos y enfrentamiento en el ejercicio de la Psicología Organizacional en profesionales nóveles en Chile. (María José Rodriguez Araneda, Úrsula María Schulz Moraga, Robinson de la Cruz Navarrete Moraga)

PONENCIAS LIBRES

1 - HACIENDO PSICOLOGÍA EN EL PARAGUAY

• **Autores:** Diana Mendieta, Cecilia Muñoz

• **Adscripción institucional:** Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

• **País de Procedencia:** Paraguay

• **Resumen**

HACIENDO PSICOLOGÍA EN EL PARAGUAY

Psicoparaguayología nace en el año 2011 con el objetivo de discutir el contenido social del conocimiento y el de ofrecer una mirada de la realidad práctica psicológica en el Paraguay, conjugando teoría, contexto y novedad. Busca generar espacios de debate y reflexión sobre la manera de hacer psicología desde distintos enfoques.

El movimiento ofrece distintas modalidades: talleres, mesas de trabajo, charlas magistrales, cine debate, entre otros. En los encuentros prima el criterio de tener presente al momento histórico en que se desarrollará el encuentro, para visibilizarlos y discutirlos.

Luego de 4 encuentros exitosos, hemos alcanzado a más de 1000 personas de diferentes sectores con más de 80 espacios habilitados, distribuidos en modalidades y enfoques.

Consideramos presentar este trabajo para contar lo que hacemos en Paraguay e invitar a la réplica en y para cualquier país, con el aporte único de cada cultura y el trabajo de su gente.

Palabras Clave: Psicoparaguayología, debate, psicología.

DOING PSYCHOLOGY IN PARAGUAY

Psicoparaguayología was born in 2011 aiming to discuss the social content of knowledge and to offer a different view of the practical reality of Psychology in Paraguay, combining theory, context and innovation.

The team offers different modalities: workshops, forum, keynote speeches, movie debate, among others. The meetings meet the criteria to have the historical moment in which the event takes place, to visualize and discuss them.

After 4 successful events, we have reached over 1000 people from different sectors with over 80 opened spac-

es, distributed in modalities and approaches. We consider our duty to tell the world what we do in Paraguay and to invite the replica in and for any country, with the unique input from each culture and its people's work.

Key Words: Psicoparaguayología, debate, psychology.

Contacto:

Diana Mendieta: sdmendieta@gmail.com

Elaborando Tesina de Grado para la Carrera de psicología, Universidad Catòlica "Nuestra Señora de la Asunción". Actualmente trabajando en Fondo Cristiano Canadiense para la Niñez (CCFC, siglas en inglès). Voluntaria en Juventud Que se Mueve y Psicoparaguayología.

Cecilia Muñoz: munoz.perez.cecilia@gmail.com

Lic. en Psicología, Construccionista Social y Directora en Psicodrama. Actualmente trabajando en Teletón, en asistencia psicológica a familias y cuidadores. También en la Uninorte como Profesora de Metodología de Investigación en Psicología.

Introducción.

Desde el año 2011, a partir de la iniciativa de alumnos y docentes, se viene gestando un espacio en el cual compartir el quehacer y rehacer de los profesionales de psicología del país, denominado "Encuentro de Psicoparaguayología". Surge en el marco del día del Psicólogo/a (22 de mayo), como una oportunidad para exponer experiencias y el modo en que se 'hace' psicología en nuestro país.

El Encuentro busca poner sobre la mesa la relación universidad-sociedad que muchas veces se ve ausente en el desarrollo de las clases así como en las mallas curriculares. La carrera de Psicología en el Paraguay se encuentra empapada de teorías y propuestas extranjeras, con casi nulos roces nacionales. Patricio Guerrero Arias, en su libro Corazonar (2007) postula: "una de las tareas necesarias para interpelar el sentido de lo que hacemos, en la perspectiva de la construcción de un (re)pensamiento crítico decolonial otro es la urgente necesidad de hacer visible la matriz colonial - imperial de poder que se impone en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva (...)" (p. 44)

Consideramos que es imperante conocer y resaltar el trabajo que hacen cientos de profesionales de Psicología en nuestro país, vinculándose con nuestra idiosincrasia y dando respuestas originales a problemáticas de salud mental nacionales. Hay que discutir no sólo el contenido social del conocimiento, sino el para qué, cómo se produce ese conocimiento y para quién.

"Imaginar un proyecto de existencia "otro", implica por tanto, una radical interpelación de lo que hacemos, en términos éticos y políticos, pues nos lleva a cuestionar la forma como se ha estado produciendo el conocimiento, dada la complicidad que los saberes, las ciencias sociales, las humanidades y dentro de ellas las epistemologías, han tenido con el ejercicio de formas de colonialidad del saber y del ser, y que actualmente siguen cumpliendo para hacer funcional la matriz imperial/neocolonial de poder; de ahí la urgente necesidad de preguntarnos, como lo hacíamos al inicio junto con Lander … ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento

para quién?, y también con Walsh…. ¿Qué conocimiento(s), ¿conocimientos de quién? ¿conocimientos para quienes?...., y por nuestra parte preguntamos, ¿qué perspectivas civilizatorias hacen posible?, ¿qué proyectos de existencia otros, ayudan a imaginar y construir?

Enfrentar la colonialidad del saber y del ser, y abrir espacios de descolonización de los

imaginarios y los conocimientos (…)" (Guerrero Arias, 2007. p. 66)

Considerando que la educación no solo forma profesionales sino también ciudadanos, es imprescindible e imperante que docentes y el cuerpo estudiantil tengan espacios desde donde pensar sus quehaceres actuales y a futuro. Y hacer esto es asumir una postura política frente a nuestra profesión; aún a sabiendas de que: "Crecimos en un contexto en el cual la palabra política/o está cargada de contenido negativo y, en general, desde una lectura incorrecta de su significado y su alcance devenimos como país apático frente a su interpelación; sin embargo, la verdad es que no podemos rehuirla. El consultorio, el salón de clase o el papel son espacios políticos. Uno opta, elige y recibe algún tipo de retorno a cada momento. Así como no es posible no comunicar, no es posible ser inocuos políticamente. (...) Ser conscientes de nuestra dimensión política no es otra cosa sino ser conscientes de nuestro rol como co-constructores de la realidad que habitamos. Esto es fundamental si reflexionamos sobre nuestra práctica, ya que las acciones que visualicemos como necesarias para modificarla se potencian a partir de nuestro obrar en el ámbito de lo político." (Natalizia, 2010. P. 4)

La propuesta de invitar a personas (estudiantes y docentes) que están trabajando con la psicología o haciendo planteos relacionados, permite aproximar a ambos a una realidad práctica de la carrera, en donde se conjugan la teoría, el contexto y la novedad.

Coincidimos con Marcelo Pakman (1996) cuando postula que es necesario preocuparse "(...) por el contexto cultural en el cual toman forma diversas ideas y los modos en que estas ideas, a su vez, dan forma a la práctica científica y cultural." (p. 154) Hacemos esta apuesta para no caer en el error de "(...) quitar lo social de lo científico sería no dejar nada que pueda ser considerado conocimiento." (ibidem. P. 156)

Encuentros como los que propone Psicoparaguayología pretenden exponer una variedad a las expresiones y maneras en que configuramos y comprendemos el mundo y a nosotros mismos, puesto que consideramos que esas expresiones y maneras son "(...) artefactos sociales, productos de intercambios histórica y culturalmente situados entre las personas." (Pakman, 1996. P. 162)

Objetivos

· Crear espacios diferentes desde donde conocer y discutir la psicología de y en Paraguay, desde otras perspectivas rara o nulamente planteadas en y por la Universidad.

· Demostrar la necesidad de incluir la mirada contextual nacional en la malla curricular vía la presentación de prácticas en el área.

· Fomentar la presentación de propuestas, tanto de estudiantes como de docentes, además de los profesionales contactados.

· Generar la curiosidad en el cuerpo estudiantil, presentando planteos novedosos y alternativos.

· Promover la participación conjunta de diferentes Universidades, tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes.

Método

Un primer criterio es tener presente el momento histórico en que se desarrollará el Encuentro, puesto que hay situaciones particulares que requieren ser visibilizadas y los Encuentros sirven de plataforma para mostrarlas y discutirlas. Posteriormente se considera la propuesta general que se quiere hacer y, en base a esto, se construye el lema del año.

Se pasa a hacer la invitación. La misma es abierta: se hace a profesores/as, profesionales, y alumnos/as cuyas propuestas están vinculados con el lema y con el momento. La razón por la que la invitación no es exclusiva a profesionales tiene mucho que ver con lo que propone Guerrero Arias (2007)

"(…) hacer posible que se expresen con todo su potencial epistémico y político desde los intersticios y desde los actores subalternizados por el poder, otras sabidurías, otras prácticas, saberes y proyectos de existencia, otros sujetos y subjetividades, otras espacialidades y temporalidades, en las que podemos encontrar posibilidades, no solo para una reconstrucción radical del conocimiento, (...), sino también espacios de sentido para la colonización del saber y del ser." (p. 67)

Además se fomenta que las presentaciones sean variadas en su formato. De este modo tenemos desde talleres, charlas magistrales, cine debates, mesas redondas hasta experiencias vivenciales (sesiones de psicodrama, teatro del oprimido). Una modalidad novedosa ha sido la de 'Aulas Abiertas', donde los docentes interesados en presentar algún trabajo, pueden hacerlo desde el mismo espacio de sus clases, pudiendo ser el tema lo que se iba a desarrollar ese día en la hora de clases. Más allá de la modalidad en sí, se espera que se genere encuentro, debate, discusión, inspiración e inquietud por saber más, por hacer más. Psicoparaguayaología propone "(...) buscar un descentramiento del libro como referente exclusivo de la verdad del conocimiento y ver que los verdaderos referentes de sentido no están solo en los libros y en las universidades, sino en la propia vida." (Guerrero Arias, 2007. P. 89).

Ya con estos elementos se inicia la organización, ya que es crucial tener conocimiento de los estilos de presentación para saber qué clase de espacios serán necesarios.

Finalmente se inicia el periodo de promoción y ejecución del Encuentro. Para esto se utilizan plataformas virtuales como Facebook (/Psicoparaguayologia), Twitter (@Psicopyologia); se envían gacetillas vía email (psicopyologia@gmail.com) a medios de comunicación radiales, impresos y digitales. Se preparan afiches y otros gráficos como generadores de curiosidad, que son repartidos en el interior de la Universidad Católica y en otras Universidades.

A lo largo de la semana se busca registrar el evento con fotografías y actualizaciones constantes sobre lo que va sucediendo, alimentando continuamente las plataformas virtuales. Finalmente se entrega a cada participante (oyente, colaborador, ponente) un Certificado de Participación, que puede ser impreso o digital. Además, desde este año, se producen artículos de las presentaciones y de las impresiones de los asistentes.

Con relación a la duración de los Encuentros, inicialmente tenían una duración de una semana, donde se resaltan experiencias de pares. Actualmente, se organizan tres días intensivos con presentaciones del trabajo nacional realizado tanto por profesionales como por estudiantes, ya sea a nivel práctico como a nivel teórico. De este modo se plantea el conocimiento de las prácticas de Psicología en Paraguay. Todo esto sirve para exponer lo que se está haciendo, además de dar una pauta e inspirar a los participantes sobre las posibilidades que la sociedad le ofrece.

Resultados

Psicoparaguayología se lanza en mayo de 2011, desde el 23 al 28 de ese mes, con el lema "Pillando una nueva psicología para el Paraguay". Con este lema se buscó plantar en la mente del estudiantado y profesionales la necesidad de pensar una psicología más conectada a la cultura paraguaya. Consideramos que una ciencia desconectada de la realidad, no está completa. Esta es la necesidad que surge de unos cuantos estudiantes que "pillaron" que la universidad no forjaba esta conexión, y decidieron ser protagonistas de su propia formación.

El primer encuentro llegó a unas 500 personas de distintos sectores y universidades, con 14 temáticas de conversación. Las impresiones fueron muy positivas y el equipo entendió que el encuentro no era ya sólo una iniciativa interesante, sino un compromiso con la educación del psicólogo.

De esta manera se gesta el 2º encuentro de Psicoparaguayología con el lema "Jajapo guyryry" o "Hagamos desorden", traducido del guaraní al castellano. Esta vez el evento llevó un nombre en guaraní, nuestro idioma nativo y oficial, para enfatizar la conexión con la cultura y la necesidad de "desordenar" lo establecido. El segundo encuentro buscaba debatir sobre realidades paraguayas y visibilizar tanto las problemáticas como las virtudes del ser y del hacer Psicología en nuestro país, vinculadas a la mejora y desarrollo de la calidad de vida, pensando desde la salud mental. El "desorden" se hizo presente en cada una de las 24 ponencias, puesto que el evento se concentró en prácticas poco ortodoxas y nunca antes mostradas en la universidad; prácticas que conjugaban saberes académicos con tradicionales populares. Algunas de las presentaciones fueron: "Psicología transpersonal", "Complejas tramas colectivas: políticas públicas, psicología comunitaria y ética, un javorai", "Reducción de daños, experiencia de abordaje integral del consumo del crack (chespi)", "Taller de Teatro del Oprimido", entre otros.

Ya en el año 2013, llegamos al tercer encuentro *psicoparaguayólogo*, llevado a cabo entre el 22 y el 24 de mayo. Esta vez el lema fue "Descolonizando la Psicología en Paraguay". De dicha transformación surgen nuevas propuestas, nuevos planteos, que son creados desde, por y para paraguayos y paraguayas, con nuestras maneras de sentirnos y de movernos. Esa "traducción" a nuestro contexto permite imaginar un futuro más allá de lo establecido por fuera de nuestras fronteras.

Ésta edición tuvo un tinte bastante político, puesto que el Paraguay sufre un corte en el proceso democrático en junio de 2012 con la destitución del Presidente de la República, lo que desestabiliza al país de varias maneras. Más de una charla o ponencia invitó a un debate político-psicológico, para

analizar el efecto de dicho evento en el pensar y actuar de la población.

En el año 2014 el equipo de Psicoparaguayología sufrió varios cambios y se encontró con muchas dificultades para organizar el evento, por lo que se resolvió cancelarlo hasta el próximo año. El equipo se tomó el tiempo para pensar y analizar los pasos que se habían dado y los que se darían con la vuelta, pues el proceso de construcción debía continuar para seguir apoyando el crecimiento de esta ciencia.

El 2015 encontró a un equipo fortalecido y con nuevos miembros dispuestos a dar su tiempo y energías por la continuidad de la iniciativa. El 4º encuentro se llevó a cabo entre el 27 y el 29 de mayo, llegando a unas 400 personas con el lema "Haciendo con voz propia" que convocó a los participantes a pensar, re-pensar, hacer y re-hacer una psicología desde y para nosotros y nosotras. Profesionales con mucha trayectoria y estudiantes con proyectos en puerta hicieron de este encuentro particularmente íntimo, ya que se compartieron experiencias sobre la práctica profesional y sueños que buscaban un lugar en el servicio a la población. Se llegó a desarrollar 24 espacios de encuentro.

Internacionalmente, Psicoparaguayología llegó a ocupar un espacio en la "2nda Muestra Nacional de Prácticas en Psicología", realizada en San Pablo, Brasil del 20 al 22 de setiembre del año 2012 logrando grandes elogios de parte de profesionales de la salud mental de todos los países participantes, además de posicionar una iniciativa estudiantil en el marco de las prácticas en Psicología del país.

Conclusiones

Psicoparaguayología nace frente a la necesidad, casi obligación, de exponer, reconocer y promover el quehacer nacional; una actividad casi olvidada y dejada de lado por varias instituciones. La riqueza de la práctica y de las nuevas ideas debería ser la base desde donde se propongan planteamientos teóricos y mallas curriculares.

Psicoparaguayalogía no busca el conocimiento en sí mismo sino que le interesa poder generar la base desde la que se va encontrando, creando, gestando, dicho conocimiento: a través de la discusión, del encuentro e interacción entre los estudiantes y profesionales. De este modo nos encontramos coincidiendo con lo que plantea Freire (2011):

"Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en que y como las cosas se dan que el producto en sí." (P. 34-35).

La importancia y necesidad de espacios como los que propone Psicoparaguayología se hacen evidentes en la cantidad, no solo de participantes, sino además en los interesados en presentar temas, proyectos. Todas las personas involucradas en el nacimiento y sostenimiento de Psicoparaguayología encuentran que la mayor riqueza de los encuentros se debe a que: "(...) no se trata solo de una cuestión académica, sino, que es sobre todo una cuestión esencialmente ética y política, pues lo que está en juego es la posibilidad de la existencia, pues constituye una necesidad irrenunciable, no sólo para una transformación radical de la actual estructura

en la producción de un conocimiento instrumental al poder, y para la construcción de nuevas formas de conocimientos, y para que se visibilicen otras sabidurías que han estado históricamente excluidas y marginalizadas („,)" (Guerrero Arias, 2007. P. 89).

La idea de que el aprendizaje puede ser desde y con la práctica, permite plantear que el aprendizaje sea más: que sea un aprender a pensar y, además, a pensar desde un contexto social particular. Y más aún, que desde esa base pueda plantear una nueva propuesta para la sociedad, compuesta por hombres y mujeres que pueden imaginar nuevas y mejores acciones de Salud Mental.

"(...) la descolonización de la ciencia, implica la necesidad de hacer visibles las sabidurías insurgentes, y la voz de otros actores que están luchando no solo por nuevas formas de construir conocimientos, sino de construir nuevos proyectos de existencia; solo así, podemos en verdad, cosechar nuevo vino." (Guerrero Arias, 2007. p. 70).

Tal y como plantea Adamson (2008): "Aprendizaje es poder conformar un nuevo esquema referencial que contendrá nuevos modelos de pensar, sentir y hacer en y con el mundo que permitirá una interrelación dialéctica con el mundo más acorde con las condiciones del contexto." (P. 162) Consideramos que Psicoparaguaylogía ayuda y presenta esos nuevos modelos, y habilita el camino para la producción de una Psicología que responda a lo que el Paraguay necesita.

Referencias

Adamson, G. (2008). *La Psicología Social frente al tercer milenio* (1st ed.). Buenos Aires: Nobuko.

Ander - Egg, E. (1998). *Educación y prospectiva* (2nd ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2nd ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Guerrero Arias, P. (2007). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser.* Asunción: Fondo Nacional de la Cultura y las Artes (FONDEC).

Natalizia, A. (Presentador) (2010, Mayo 1). *Reflexionar sobre la práctica.* Martes Sistémicos. Charla conducida por la Sociedad Paraguaya de Psicología y Psicoterapia Sistémica (APSIPA), Asunción.

Pakman, M., & Gergen, K. (1996). La construcción social: Emergencia y potencial. En *Construcciones de la experiencia humana* (1st ed.). Barcelona: Gedisa.

Pakman, M., & Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En *Construcciones de la experiencia humana* (1st ed.). Barcelona: Gedisa.

2 - EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN PSICOLÓGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ÁREA CENTRO – SUR DE CHILE

AUTORES:

Carlos Ossa C.
Universidad del Bio-Bio
cossa@ubiobio.cl

Alejandro Díaz M.
Universidad de Concepción
adiazm@udec.cl

Resumen

Se realiza un estudio descriptivo, cualitativo, cuyo objetivo es analizar la incorporación del pensamiento crítico en la formación de estudiantes de psicología en universidades del área centro-sur de Chile. Los datos se recolectaron mediante revisión documental y encuestas, analizándose 8 programas de psicología de instituciones de tres regiones de Chile, y la misma cantidad de académicos. Los resultados muestran que existe una sola experiencia de formación institucional para el desarrollo del pensamiento crítico, y no está necesariamente focalizada en la carrera de psicología. Las mallas de las carreras muestran que no hay un curso titulado explícitamente como promoción o desarrollo de pensamiento crítico, aun cuando existen otras asignaturas que presentan títulos en relación a la temática. Aun cuando se señala que es una habilidad relevante para los psicólogos pues permite analizar la información científica, profundizar en la comprensión del ser humano y de las realidades sociales, y tomar mejores decisiones, se observaría una concepción utilitaria y complementaria de la habilidad en la formación de competencias profesionales. Se discute la diferencia de criterios encontrada respecto a su valoración y su inclusión en las asignaturas. Se señala que es relevante su inclusión en la formación de futuros psicólogos como parte de su rol profesional, y para ello debe trabajarse como asignatura formal y explícita, e implementar mayores y nuevos formatos de trabajo.

Palabras claves: Pensamiento crítico, formación universitaria, psicología, curriculum

Introducción

Actualmente se ha señalado la necesidad de contar con competencias profesionales y de investigación de mayor calidad en el campo psicológico (Ruiz, Jaraba y Romero, 2008), debido a que esta área disciplinaria ha tenido un incremento acelerado en términos de sus procesos de matrícula y titulación (Villegas, Marassi y Toro, 2003), como por la necesidad de cautelar la calidad del proceso formativo a nivel de pre y postgrado (Juliá, 2006; Suárez, 2011). El desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios es importante a juicio de Medina y Domínguez (2006) debido a que se presentan como una vía de transformación del conocimiento, las habilidades y las valoraciones que dichos estudiantes tendrán de su vida y su profesión.

A partir del análisis de las tareas y demandas del sistema educativo actual, se observa necesario contar con

profesionales que no se dejen influenciar por presiones ideológicas o de grupos de poder, sino que logren avanzar hacia una autonomía del pensamiento como profesionales (Marsillac y Gastahlo, 2012). Se plantea además como necesidad relevante, que los futuros profesionales del área de la salud y la educación puedan desarrollar procesos de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, a nivel científico y profesional, debido a que requieren generar una toma de decisiones responsables, como así mismo fortalecer las habilidades para enfrentar las crecientes requerimientos que aparecen en estos campos (Dwyer, Hogar y Stewart, 2012; Juliá, 2006); así como para el campo psicológico en forma específica (Facione, 2011; Ku y Ho, 2010).

El pensamiento crítico es una herramienta fundamental para lograr lo señalado anteriormente, ya que permite el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel, para el logro de dichas tareas. Se plantea como una herramienta que permite enfrentar las situaciones con menor ingenuidad a la vez que se trasciende hacia los objetivos implícitos de los procesos, por ello esta competencia es fundamental para el profesional de la psicología, quien debe enfrentarse a situaciones sociales cada vez más complejas y diversas (Facione, 2011).

Sin embargo, si bien se señala a partir de la valoración de académicos, estudiantes y profesionales, que el pensamiento crítico es una competencia general de habilidad del pensamiento, considerada dentro de las relevantes para la formación de futuros psicólogos (Ruiz, Jaraba, y Romero, 2008; Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga y Energici, 2010), no hay en Chile, suficientes experiencias o propuestas que permitan fomentar de manera didáctica dicha competencia en la formación profesional de psicólogos, generando por un lado una sensación de ambigüedad para su desarrollo o de invisibilización de esta como competencia (Herrera, Restrepo, Uribe, y López, 2009; Suárez, 2011).

Objetivos

El objetivo del estudio es analizar cómo se ha incorporado el pensamiento crítico en la formación de estudiantes de psicología en universidades del área centro-sur de Chile, mediante el análisis de las mallas curriculares de las instituciones que participan del estudio, así como a partir de encuestas aplicadas a directores de carrera y docentes.

Marco conceptual

1.- El concepto de Pensamiento crítico

Se ha definido históricamente como un tipo de pensamiento elaborado, es decir, como un proceso cognitivo que implica evaluación y reflexión (Glaser, en Hager y Kaye, 1992; Mac Peck, 1990), que permite la construcción de un conocimiento nuevo, y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana (Black, 2012; Facione, 2011; Halpern, 1998). Es definido también como un tipo de proceso cognitivo complejo, integrado por subprocesos interrelacionados que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar y aceptar o rechazar, información producida en contextos sociales o en trabajos

científicos (Tung y Chang, 2009).

Es así mismo, un modo de pensar en el cual el sujeto mejora la calidad de dicho proceso al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensamiento y al someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003). Se considera además como una habilidad de pensamiento que permite evaluar el mérito, la precisión, y/o autenticidad de la información que se está aprendiendo o elaborando, por lo que resulta una habilidad importante para el desarrollo de profesionales científicos (Cassany, 2005; Duplass and Zeidler, 2000). Se le conceptualiza así mismo como un mecanismo cognitivo que filtra información respecto a intenciones ideológicas que acompañan a dicha información, mediante el continuo cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento, y reconociendo sus diferentes perspectivas (Montero, 2010; Yang y Wu, 2012).

Es una actividad reflexiva en el sentido que permite analizar el nivel de fundamento de una información o idea, en base tanto a la propia reflexión como a la reflexión de otros (Ennis y Weir, 1985; Hager y Kaye, 1992). De este modo es un pensamiento orientado hacia la información y a la acción, en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas (López, 2012; Daniel y Auriac, 2012). El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido, supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso; implicando una comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas (Halpern, 1998). Así mismo requiere de un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (Paul y Elder, 2003).

Según Villa y Poblete (2007), se entiende por pensamiento crítico el comportamiento que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. Asimismo, Cambers, Carter-Wells, Bagwell, Padget y Thomson (2000) plantean una definición de pensamiento crítico como un proceso sofisticado que incluye habilidades, disposiciones y metacognición.

Para López (2012) es un tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar las ideas, y su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento. Así mismo, como indican Villa y Poblete (2007), para mejorar el pensamiento crítico se hace necesario el desarrollo de otras competencias como el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, analítico, la toma de decisiones, o la innovación.

A manera de síntesis, se puede señalar que para este estudio se entenderá el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva de alto nivel, que permite a la persona analizar la información del medio, inferir su validez y propósitos, cuestionar verdades establecidas, reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, y tomar decisiones en base a lo anterior.

Pensamiento crítico como competencia en la formación psicológica chilena

La formación universitaria debe generar no solo un conjunto de habilidades de conocimiento relacionada a áreas específicas, sino también con habilidades sociales y profesionales que le permitan a los futuros profesores, enfrentar situaciones sociales diversas y complejas, como respuesta a los desafíos de las sociedades contemporáneas (Davies, 2013; Suárez, 2011). A pesar de que el pensamiento crítico se ha planteado como un aspecto importante para el desarrollo profesional, es una competencia que no siempre ha podido ser incorporada en la estructura curricular de las distintas carreras de las instituciones de educación superior (Pérez,

2000).

Si bien existen algunas propuestas de promoción del pensamiento crítico en estudiantes de psicología en Europa y Estados Unidos (Bensley y Spero, 2014; Olivares, Saíz y Rivas, 2013; Saíz y Rivas, 2011), éstas han sido desarrolladas principalmente como áreas de investigación, más que como propuestas de desarrollo curricular.

Se ha considerado necesario para el desarrollo de habilidades que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes, y por tanto, el desempeño de los estudiantes, señalándose como un ideal educativo, cuyo objetivo final es desarrollar autonomía y autoeficiencia en aquellos, de manera de potenciar sus capacidades de análisis y toma de decisiones y el desarrollo del conocimiento científico (Ku y Ho, 2010; Tung y Chang, 2009; Universidad de Concepción, 2013).

Desde el marco del proyecto Tuning, se considera al pensamiento crítico como una de las competencias básicas de desarrollo de cualquier profesional universitario, enfocada como capacidad de reflexionar activamente la información y relacionada con la capacidad de tomar decisiones (Orellana et al, 2007; Medina y Domínguez, 2006). Esta capacidad reflexiva y crítica es fundamental para la formación psicológica puesto que por un lado, esta disciplina tiene una conformación conceptual multiparadigmática, y por otro, porque la relación profesional con un "otro" es una habilidad que requiere de grandes espacios de reflexión tanto de la conducta de dicho "otro" como de la propia conducta del/la psicólogo/a (San Martín, Jorquera y Bonet, 2008).

Sin embargo a pesar de ser un aspecto importante para el desarrollo profesional, por las razones ya expuestas, es una competencia que no siempre ha sido valorada en la estructura curricular de las carreras de psicología. Esta situación ocurriría por un lado debido a que las instituciones formadoras han tenido poca claridad sobre las propuestas de competencias específicas a desarrollar en sus programas (Castañeda, 2004; Juliá, 2006), como también a que hay escasas propuestas metodológicas, validadas científicamente, que evidencien el logro de los resultados que se han planteado desde la teoría.

La red de psicología del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), instancia que agrupa a las universidades con financiamiento público de Chile (16 instituciones), han definido un conjunto de competencias genéricas y específicas, que deben ser la base de la formación de psicólogos en estas instituciones, entre ellas, se ha señalado al pensamiento crítico como una competencia genérica, y se ha definido como "evaluar y discriminar reflexivamente sobre diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y del cotidiano, con una mirada prospectiva, compleja y global, orientada a la acción (Juliá, 2013; pp. 179).

Además de ser una competencia genérica, se observa que de siete competencias específicas propuestas por la red de psicología del CUECH para la formación de psicólogos, el pensamiento crítico estaría relacionado con al menos tres competencias, una relacionada con investigar científicamente, otra relacionada con evaluar y diagnosticar, y finalmente con la de evaluar servicios y proyectos (González, 2013).

III.- Metodología

Se utilizó un diseño exploratorio, de naturaleza cualitativa, enfocada en el análisis documental de información, y de encuestas, las que son consideradas en algunas ocasiones, según el tipo de preguntas, como proce-

dimientos de uso en la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1997).

Participantes

Los participantes fueron por un lado, los programas de psicología de instituciones del área centro sur de Chile, específicamente de las regiones del Maule, Bio-Bio y Araucanía, se consideraron más instituciones de la región del BioBio por tener mayor población y más instituciones de educación superior. Se consideró el análisis de experiencias publicadas por medios electrónicos y las mallas curriculares de nueve instituciones.

Institución	**Región**
Universidad de Talca Universidad Católica del Maule	Maule
Universidad del Bio-Bio Universidad de Concepción Universidad del Desarrollo Universidad Andrés Bello Universidad Santo Tomás	Bio Bio
Universidad de la Frontera	Araucanía

Tabla 1. Instituciones analizadas

Por otra parte, se realizó una encuesta a 9 académicos de las instituciones de educación superior, 4 hombres y 5 mujeres. Estos académicos llevan entre 2 y 15 años realizando actividades en sus instituciones.

Instrumentos

Los instrumentos o procedimientos utilizados fueron dos, en primer lugar el procedimiento de revisión documental, el cual se enfocó en la búsqueda y análisis de experiencias que se realicen en instituciones de educación superior con carreras de psicología, para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico. Además de ello se analizaron las mallas curriculares y perfiles de egreso de programas de psicología de las seis instituciones, las que se solicitaron a las mismas instituciones, y/o fueron adquiridas mediante búsqueda en las páginas web de las carreras.

El segundo mecanismo de recolección de información fue una encuesta, elaborada ad hoc para el estudio, y que consideró cuatro preguntas dicotómicas (Si o No) centradas en la incorporación del pensamiento crítico en asignaturas, perfiles de egreso o propuestas curriculares de la institución, y una pregunta abierta sobre la valoración de la importancia de esa habilidad en la formación profesional de futuros psicólogos.

Procedimientos

Se procedió en primera instancia a realizar una búsqueda en la web sobre experiencias y actividades de promoción y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de psicología. Una vez realizada la búsqueda, se buscó la malla curricular de las instituciones seleccionadas para el estudio, y la descripción de los perfiles de

egreso, para evaluar la posible incorporación de la variable estudiada en estas instancias.

Posteriormente, se tomó contacto con académicos y directores de escuela de las instituciones, a quienes se envió la encuesta por mail, la que consideraba un consentimiento informado y voluntario de participación, y las preguntas que debían responder las personas contactadas. Se recibieron las encuestas por el mismo medio electrónico.

Análisis de información

Para analizar la información se utilizaron procedimientos descriptivos. La revisión documental se expresó mediante categorización de ideas, construidas inductivamente a partir del análisis de los textos, aplicando códigos para identificar ideas claves en el texto, y posteriormente, sintetizándolas en unidades conceptuales mayores.

La encuesta se analizó mediante tablas de resumen descriptivas, estableciendo para las respuestas dicotómicas, la frecuencia expresada por los participantes. Para la respuesta abierta se utilizó igual que en el proceso anterior, la categorización de ideas mediante construcción inductiva.

IV.- Resultados

a.- Experiencias

A partir del análisis documental se observó la existencia de tres actividades o experiencias institucionales para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico, orientadas a las carreras de psicología o relacionadas a ellas. De las tres experiencias, solo una se trabaja en las instituciones del área de estudio, las otras experiencias se realizan en el área central del país, en la capital.

La experiencia analizada se desarrolla en la Universidad Andrés Bello, institución de financiamiento privado, que cuenta con sedes en la capital del país (Santiago) y en la región del Bio Bio (Concepción). Dicha institución tiene un área de Pensamiento crítico, que funciona como unidad académica al interior de la universidad, y promueve diferentes actividades; una de ellas es "Juego de Razones", que consiste en un juego de rol, diseñado dentro de las actividades de un curso de pregrado, de modalidad blended learning (con actividades presenciales y actividades online) donde los estudiantes forman comunidades que compiten entre sí para lograr completar una serie de etapas donde se enfrentan a desafíos y pruebas, participando en "batallas" enmarcadas en actividades de debate académico, y son guiados por un docente a cargo del curso. El curso busca desarrollar habilidades de lógica y argumentación, en base al desarrollo de análisis de información y debates.

Es relevante señalar que aun cuando se pueden reconocer elementos tradicionales de trabajo en esta línea, como por ejemplo que la estructura de la actividad sigue la lógica tradicional con la que se ha trabajado el pensamiento crítico, usando actividades de lógica y el desarrollo de habilidades argumentativas mediante el debate, así como experiencias online, el uso de un formato de juego de rol es una característica innovadora en esta experiencia, que le puede brindar un potencial de motivación para los estudiantes, y en especial a los de los primeros años, pues la temática de juegos de rol es cercana a sus intereses.

b.- Mallas curriculares

Del análisis de las mallas de los programas, puede observarse que no existe en los diferentes programas, una asignatura troncal (asignaturas básicas para la obtención del grado o título) orientada explícitamente al desarrollo del razonamiento o del pensamiento crítico. Una de las asignaturas de la universidad Andrés Bello (11 ° semestre) se acerca a la temática al consignarse como "Análisis y producción de textos aplicados a la investigación", del mismo modo, en la universidad Católica del Maule existe la asignatura "Fundamentos lógicos y epistemológicos de las ciencias humanas aplicados a la psicología" (1° semestre), algo similar ocurre en la universidad de Talca con la asignatura "Fundamentos de Lógica" (1 ° semestre). En la universidad Mayor, se encuentra una asignatura llamada "Oratoria y asertividad" (4° semestre). Además, la mayoría tiene algunos cursos de autoconocimiento o desarrollo de habilidades comunicativas, donde podría verse de modo indirecto el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico.

Cabe señalar que prácticamente todas las mallas presentan una asignatura de procesos cognitivos, donde se analizan procesos de razonamiento y podría trabajarse algo el concepto de pensamiento crítico.

Un elemento de interés es que la mayoría de las asignaturas que probablemente puedan trabajar el tema, se encuentran en los primeros años de formación, lo que podría ser una dificultad en el logro de la habilidad pues al estudiante se le acumulan posteriormente muchas asignaturas, lo que podría influir negativamente en la habilidad.

Además es relevante señalar que, si bien no se realizó el análisis de los programas o temarios de las asignaturas, el hecho de que no aparezca trabajado de forma explícita, podría indicar que no se ha considerado como ámbito de formación relevante para la psicología, pudiendo quedar como factor secundario o subsumido por otros temas.

c.- Inserción curricular y valoración

A partir del análisis de las encuestas a los académicos, se puede observar que la mitad de los encuestados (50%) señala que existen asignaturas formales de parte de la unidad académica o de otras unidades de la institución, que promueven el pensamiento crítico. Esto es algo contradictorio con la información observada en las mallas curriculares de las instituciones; esto puede deberse a que los cursos que se enfoquen en el desarrollo de esta habilidad provengan de un conjunto de cursos institucionales (que a menudo ofrecen temáticas que no están descritas en forma específica en la mallas), o que las asignaturas que trabajen el pensamiento crítico bajo otro nombre o bajo otra perspectiva.

Se debe señalar que la mayoría de los encuestados (88%) señalan que existen temarios o programas que incorporan el pensamiento crítico como contenido o como metodología, lo que podría sumarse a la percepción planteada anteriormente de que si bien, hay instancias de trabajo de la habilidad, son o bien, teóricas, o bien complementarias con otras habilidades.

Finalmente, el análisis de las preguntas cerradas de la encuesta muestra que todos los participantes señalan que sus instituciones promueven, ya sea a nivel de valores, de competencias o de metodologías, el pensamiento crítico; y así mismo, todos está de acuerdo en otorgarle una alta importancia a su presencia en la for-

mación de psicólogos y psicólogas.

Del análisis de las preguntas abiertas se puede señalar que las razones más relevantes para valorar su incorporación a la formación son:

- Diversidad epistemológica en psicología: Al existir muchas perspectivas es relevante analizarlas.
- Análisis científico: Permite buscar y sopesar los datos y resultados científicos.
- Evaluación de la realidad social: Ayuda en la evaluación de las situaciones sociales de modo que no se tomen decisiones simplistas.
- Valoración de la complejidad humana: Permite comprender más profundamente al ser humano.
- Toma de decisiones fundamentada: Ayuda a analizar diferentes datos para tomar una decisión con fundamento.

De este modo se observa una valoración instrumental de la habilidad, pues se observa como una herramienta cognitiva que permite procesar la información de manera más criterial, profunda y sistemática, logrando tener una comprensión profunda de las situaciones que se deben considerar para tomar una decisión.

V.- Conclusiones

El desarrollo del pensamiento crítico como competencia en la formación psicológica es una realidad aceptada pues se reconoce que el psicólogo requiere tener habilidades que le permitan profundizar en la información para comprender de manera más certera y precisa al ser humano.

Sin embargo, las propuestas académicas para lograr dicha meta son muy escasas. Se piensa posiblemente, que al igual que otras habilidades cognitivas como el razonamiento o la reflexión, son procesos naturales que merced a la madurez de la persona, van a desarrollarse por si solas. Sin embargo se ha señalado que el pensamiento crítico es una habilidad compleja, que no siempre se desarrolla en la persona de manera espontánea.

No basta solo con hablar del concepto o de integrar el tema a nivel de contenidos, pues lo que se busca lograr con esta habilidad para el perfil profesional, requiere de una formación explícita y dirigida (Marin y Halpern, 2011).

Se considera importante desarrollar estas habilidades en el ámbito de la formación universitaria, desarrollando una metodología de trabajo que permita incorporar acciones de estimulación y praxis de esas habilidades, en las actividades académicas, es decir, generar una práctica docente de las habilidades de pensamiento crítico (Marin y Halpern, 2011). Para ello debieran ser utilizados tres métodos de elicitación del pensamiento crítico en la actividad del docente de psicología, por un lado, usar argumentos con evidencia, utilizar argumentos lógicos, y buscar explicaciones alternativas frente a la información que se está trabajando (Paul y Elder, 2003).

Es relevante señalar que al ser considerado importante, pero de manera complementaria con otras habilidades (científicas, de argumentación, de reflexión), se desdibuja su valoración, quedando como una herramienta más del desempeño psicológico, pero no como un eje definitorio del ethos de la profesión.

Finalmente se debe señalar que se considera como limitaciones del estudio, su carácter cualitativo, que no permite realizar una generalización de los datos. Asi mismo, el hecho de tener cantidades disímiles de instituciones de las tres regiones, podría generar una tendencia de las informaciones que no responde confiablemente a la realidad estudiada.

VI.- Referencias

Bensley, D.A. y Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. Thinking Skills and Creativity, 12, 55–68

Black, B. (2012). An overview of a programme of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 122-133.

Castañeda Figueiras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. *Psicologia desde El Caribe*. Universidad Del Norte. 14. 27-52

Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. y Energici, M.A. (2010). La formación en psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la educación*, 33, 183-221

Cambers, A., Carter-Wells, K. B. A., Bagwell, J., Padget, J. G. D. y Thomson, C. (2000). Creative and active strategies to promote critical thinking. En: Wilson, H. *Yearbook of the Claremont Reading Conference* (pp. 58-69). Claremont, CA: The Claremont Graduate School. Disponible en: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/Journals/getIssues.jhtml?sid=HWW:OMNIS&issn=0886-6880

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista lectura y vida*, 32-45

Daniel, M. y Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No. 5, doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 529 – 544, DOI: 10.1080/07294360.2012.697878

Dwyer, C., Hogan, M.J. y Stewart, J. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition Learning,* 7, 219–244. DOI 10.1007/s11409-012-9092-1

Duplass, J. A., y Zeidler, D. I. (2000). Critical thinking and the role of logical argument in social studies education. *International Journal of Social Education*, 15(1), 113-127.

Facione, P. (2011). *Critical Thinking: What It is and Why it Counts, Insight Assesment update*, 1-28. Consultado el 05 de julio de 2013 en : http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

González, M. (2013) Desafíos y propuestas en torno a la elaboración de un plan de estudios de psicología basado en un perfil de competencias. En: M.T. Juliá (eds.) *Competencias del psicólogo en Chile*. Cap 7. Edit. U. de La Serena, 190-234

Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4). 449–455.

Hager, P., y Kaye, M. (1992). Critical Thinking in Teacher Education: A Process-Oriented Research Agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2), en:

http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.4

Herrera, A., Restrepo, M.F., Uribe, A., y López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología,* 5(2), 241 - 254

Juliá, M.T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 15(2). 115-130

Juliá M.T. (2013). Competencias del perfil de egreso de psicólogos. En: M.T. Juliá (eds.) *Competencias del psicólogo en Chile*. Cap 6. Edit. U. de La Serena, 166-188

Ku, K y Ho, I. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251–267, DOI 10.1007/s11409-010-9060-6

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII (22), 41-60

Marsillac, A.L. y Gastalho de Bicalho, P. (2012). Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. 16(1), 153-160

McPeck, J. E. (1990): *Teaching critical thinking*. Nueva York: Routledge

Medina, A. y Domínguez, M. (2006). Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. *Revista española de pedagogía*, LXIV, 233, 69-104

Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista colombiana de psicología*, *19*(2), 177-191

Olivares, S., Saiz, C. y Rivas, S. (2013). Motivar para pensar críticamente. Electronic Journal of research in Educational Psychology, 11(2), 367-394

Orellana, O; García. L: Sarria., C; Morocho, J. Herrera, E; Salazar, M; Yanac,, E; Rivera , J; Sotelo, L, Sotelo, N; Arce, F. (2007). Perfil Profesional De Competencias Del Psicólogo Sanmarquino. *Revista lipsi*. Facultad De Psicología, UNMSM. 10(2). 111 – 136

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Ed. Fundación para el Pensamiento Crítico. En: www.criticalthinking.org

Pérez, A. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información. En: L. del Carmen (ed.) *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (pp. 49-65). Girona: Universitat de Girona.

Rodríguez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1997). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga :

Ed. Aljibe

Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el caribe*, 21, 136-157

Saiz, C. y Rivas, S. (2011). Evaluation of ARDESOS program an initiative to improve critical thinking skills. Journal of scholarschip of teaching end learning, 11(2), 34-51

San Martín, C., Jorquera, V., y Bonet, J. (2008). La reflexividad como competencia transversal en los estudios de Psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 16, 6(3). 773-792

Suárez, X. (2011). Valoración de las competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20(1), 73-102

Tung, C.A., y Chang, S.Y. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*. 19, 287-317

UDEC. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. (2013). *Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas en la Universidad de Concepción: Modelos para el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de la Universidad de Concepción*. Tomo II. Concepción: Edic. Universidad de Concepción

Villa S., A. y Poblete R., M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Villegas, J.F., Marassi, P. & Toro, J. (2003). *Problemas Centrales para la Formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, Volumen III. Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

Yang, S.C. y Chung, T.Y. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 29–55

3 - CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: NORTE DE SANTANDER, EN EL PERÍODO 2010-2014 A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE PRÁCTICA.

AUTOR(ES):
Ramón Humberto Ramírez López
Karina Yurley Mora Wilches

E-MAIL DE CONTACTO
rramirez@unisimonbolivar.edu.co

INSTITUCION:
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR SEDE CÚCUTA

RESUMEN:
En esta investigación se presenta una revisión documental acerca del estado del arte o antecedentes acerca de las investigaciones acerca de la Historia de los Programas de Psicología a nivel nacional, regional y local, de acuerdo a la investigación que está en proceso de desarrollo acerca de la Historia de los Programas de Psicología en Norte de Santander de la cual se planteará la pregunta problema ¿Cuáles son las características del desarrollo de las prácticas profesionales en la formación de psicólogos en Norte de Santander, en el período 2010-2014?, de esta pregunta problema se desprende el planteamiento del problema enfocado en la pertinencia histórica de estos programas de Psicología para la región nortesantandereana, desde el Analizar las características del desarrollo de las prácticas profesionales en la formación de psicólogos en las Universidades con registro calificado de Norte de Santander, en el período 2010-2014 a través de los proyectos de práctica Identificar los indicadores temporales tales como los años de producción, el número de estudiantes por proyecto y semestre; cantidad de proyectos realizados semestralmente en las Universidades de Norte de Santander 2010-2014 con programas de psicología con registro calificado; para partir de la experiencias de otros estudios o investigaciones nacionales, regionales y locales acerca de la historia de los Programas de Psicología en Colombia por medio de la investigación cualitativa, el estudio de caso por medio de la exploración, descripción y la recolección de estas vivencias, percepciones e imaginarios por medio de instrumentos como entrevistas a expertos, grupos focales y revisión documental, para ser analizadas posteriormente a través del análisis categorial que hace parte del análisis de contenido

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo. Madrid:Akal

COLL. C. (2004) psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, una mirada constructivista. Sinectica 25

Cortés, O.F. (2003). Segundo informe consolidado con 33 programas. Análisis de los formatos de caracterización para los programas de pregrado en psicología Documento elaborado para Ascofapsi. Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido. Falta país y editorial

Robledo, A.M. (2007).La formación de Psicólogos y psicólogas en Colombia, panel Universidad Nacional de Colombia.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Moratta.
HABERMAS, J.: Teoría de la Acción Comunicativa, vol. II , pgs. 10-12.
FREIRE, P.: La educación como práctica de libertad , Siglo XXI , Madrid. 1980 . págs 104. 39 (11)
VYGOTSKY , L: Pensamiento y Lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires. 19B7

Programas académicos de Educación Superior universitaria, grupo de investigación educación – alca Pontificia Universidad Javeriana, facultad de ciencias jurídicas. Bogotá, D.C. 2004

Glaser, B. (1978). Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory. Mill Valley: C. A. Sociology Press.

Glaser, B. (1992). Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing. Mill Valley: C. A. SociologyPress.
Herrera, M. (1993) historia de la educación en Colombia la República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Revista colombiana de Educación

Instituto Departamental de Salud (2003) Perfil epidemiológico Norte de Santander 2003.

Martínez, V. Contribuciones de la Psicología social al estudio de las satisfacciones de los usuarios y consumidores. Revista Psicología Social V-15 (2) 2000. Fundación Infancia y Aprendizaje.
Montero, M. La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. Revista Latinoamericana de Psicología, Caracas, 1984. 16 (3), pp.387-400.

Mora, Reynaldo; prácticas curriculares: Cultura y procesos de formación, 2 edición, Ed Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.

Peña, T. (2007) Revista Latinoamericana de Psicología 2007, volumen 39, No3, 675-676, 60 años de la Psicología en Colombia.

Puche, R. (2003) Elementos relevantes para pensar un 'estado del artede la psicología académica' en Colombia.

Puche Navarro, R. & Castillo E. (2001). Problemas centrales de la psicología académica en Colombia. En Problemas centrales para laformación académica y el entrenamiento profesionaldel psicólogo en las Américas (ed. JP.Toro y J.Villegas) Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago de Chile

Sandoval, C (2002) INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, ARFO Ed i mpresores, Bogotá
Sánchez, J.A. (2003). La formación del psicólogo en una perspectiva internacional. Documento elaborado para Ascofapsi
Caracterización de los Programas de formación en Psicología en Colombia, ASCOFAPSI, Montoya, Diana (2011).

Yin, R. K. (1993). Applications of case study research. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2002). Case study research: Design and methods (3rd ed.).Newbury Park, CA: Sage Publications.

http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf
http://www.europsy.cop.es/index.php?page=estandares
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86072_archivo_pdf.pdf
http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-228839_archivo_pdf_resolucion_psicologia.pdf
http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000158.pdf
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf

PALABRAS CLAVES
prácticas profesionales, historia, formación profesional, Psicología

4 - RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

AUTOR:

Gustavo Villamizar Acevedo
gustavo.villamizar@upb.edu.co
Psicólogo. Doctor en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga
Colombia

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los motivos para estudiar psicología y la relación existente entre motivación y rendimiento académico. La motivación se midió con el Cuestionario de motivación para estudiar psicología (MOPI) y por rendimiento académico se asumió el promedio de las notas en las asignaturas propias de la carrera de psicología. La muestra fue de 65 estudiantes, 52 mujeres y 13 hombres, con un rango de edad entre 18 y 25 años, cuyo nivel de formación se encontraban entre II y X semestre, escogidos al azar. La confiabilidad arrojada para el MOPI por el Alfa de Cronbach fue de .88, lo que indica que el cuestionario es fiable. En cuanto al rendimiento académico, se tomó como criterios las notas, las cuales oscilan entre 0.0 y 5.0, considerándose aprobado a partir de 3.0, el promedio de nota para la muestra fue de 3.6. Para encontrar la relación entre las dos variables estudiadas se trabajó con la r de Pearson a un nivel de significancia del .05. Para encontrar los resultados se utilizó el SPSS 17. El análisis de los resultados mostró lo siguiente: 1. los motivos para estudiar psicología tienen que ver con afiliación e interés personal por el conocimiento. 2. No existe correlación entre rendimiento académico y motivación.

Palabras claves: Motivación, Rendimiento Académico, Psicología.

INTRODUCCIÓN

Según proyección del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia se graduaran en el 2014 alrededor de 800.000 bachilleres (MEN, 2011), una pequeña parte de ellos ingresará a la universidad. Según diversos estudios entre las carreras preferidas por los bachilleres colombianos se encuentra psicología (Universia (2011, 21,06); El Espectador (2014, 08, 05). pero no se sabe con claridad cuáles son las razones de esta preferencia. Para la presidenta del Colegio Colombiano de Psicólogos Claudia Sanín, en una entrevista dada a Ceballos (2012) afirmó "muchos jóvenes se interesan en esta profesión que les ayuda a comprender desde una perspectiva científica, las complejidades del comportamiento de los individuos y de las interacciones sociales. Adicionalmente, el desempeño profesional es amplio, lo que ofrece posibilidades laborales variadas". Para satisfacer este interés existen en el país, 113 programas (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI), 2014).

Teniendo en cuenta que no hay suficiente claridad acerca de los motivos por el cual los bachilleres colombianos optan por estudiar psicología, y bajo el supuesto de la existencia de una relación entre motivación para estudiar una carrera y rendimiento académico, se elaboró la siguiente pregunta investigativa: ¿existe relación entre los motivos para estudiar psicología y rendimiento académico? Para responder se realizó esta investigación, con el objetivo de identificar la relación entre motivación para estudiar psicología y rendimiento académico. Como hipótesis de trabajo se planteó la siguiente: existe relación entre rendimiento académico y motivación para estudiar psicología y como hipótesis nula: no existe relación entre rendimiento académico y motivación para estudiar psicología.

Teniendo en cuenta que la investigación se basó en las áreas de motivación y rendimiento académico, enseguida se presenta lo que se asume como tal así como resultados de trabajos previos.

La mayoría de autores consideran que la motivación se puede originar desde el interior del individuo (intrínseca) o por factores que actúan sobre él desde el mundo externo (extrínseca). En esta investigación se asumen los planteamientos de Santrock (2006) los cuales se centran en la motivación intrínseca, sus atribuciones y la creencia acerca del control del entorno, así como la importancia de planear y supervisar el progreso hacia una meta.

En cuanto al rendimiento académico definirlo es sumamente complejo, este trabajo se enmarca en lo elaborado por Narváez (1999), quien sostiene que básicamente es el quantum obtenido por un estudiante en una actividad académica. Bajo esta perspectiva, para Colmenares y Delgado (2008), la imagen dominante del rendimiento académico es una especie de "cosa" objetiva, constituida por un conjunto de propiedades observadas y medibles que tienen en las calificaciones su respectiva traducción numérica, que ilustran el éxito o fracaso estudiantil.

Respecto a la relación entre motivación y rendimiento académico, García y De la Peza (2005) afirman que los factores motivacionales son los factores más mencionados como determinante del éxito académico, pero

también del fracaso. Entre los hallazgos de diferentes investigadores se resaltan los siguientes:

Bravo, González y Maytorena (2009), encontraron en un grupo de universitarios atribuciones de carácter intrínseco, como interés, esfuerzo y capacidad para explicar el alto rendimiento y planteaban que el fracaso jugaba un papel importante el desinterés y bajo esfuerzo.

Sotelo, Echeverría y Ramos (2009), detectaron correlación positiva entre motivación y rendimiento académico en universitarios, específicamente en lo atinente a autoeficacia, valor de la tarea y control de aprendizaje.

García, López y Rivero (2014) trabajando directamente con estudiantes de bajo rendimiento encontraron en muchos de ellos desmotivación por el estudio y la carrera.

METODOLOGÍA

Investigación con diseño correlacional, en la cual participaron 65 estudiantes, 52 mujeres y 13 hombres, con edades oscilantes entre 18 y 25 años, seleccionados al azar, que se encuentran matriculados entre II y X semestre. Se utilizaron tres instrumentos, el MOPI, creado por Gámez y Barrero (2003) y una matriz de dos entradas para notas, en un lado se colocaban las asignaturas y en el otro las calificaciones y un consentimiento informado.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO MOPI.

Este consta de 41 ítems, los cuales evalúan cinco factores:

1. Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales.
2. Logro y prestigio.
3. Logro asociado a motivos afiliativos.
4. Poder.
5. Motivación intrínseca de conocimiento.

PROCEDIMIENTO

Los estudiantes se seleccionaron de manera aleatoria, para ello se imprimió la lista por semestre, luego se cortaron los nombres y se depositaron en una bolsa, posteriormente se sacaban uno por uno, hasta completar la cantidad requerida. Se les invito a participar, a los que aceptaron, se les entregó el consentimiento informado. Luego se imprimió el historial académico de cada uno, se escogieron las asignaturas propias de psicología. Con estos datos se sacó el promedio acumulado, para ello se sumó la totalidad de las calificaciones y se dividió por el número de asignaturas. Teniendo los resultados de la prueba y el promedio se realizó la correlación de Pearson, utilizando el SPSS 17.

RESULTADOS

Inicialmente se presenta la confiabilidad del cuestionario MOPI, medida por medio del Alfa de Cronbach, luego lo relacionado con los factores motivacionales medidos por el cuestionario, posteriormente el promedio

académico, por último la correlación entre los resultados de los factores y el promedio académico.

Confiabilidad.

Tabla 1. Coeficiente de confiabilidad del Cuestionario MOPI

Alfa de Cronbach	**Número de elementos**
.883	41

Según George y Mallery (1995), el puntaje alcanzado .883 muestra que el Cuestionario tiene un buen nivel de confiabilidad.

Seguidamente se identificaron el peso de los factores motivacionales relacionados con la decisión de estudiar psicología.

Tabla 2. Medias de los factores motivacionales.

	MEDIA	**DESVIACIÓN**
Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales.	2.9	.6
Logro y prestigio.	4.0	.5
Logro asociado a motivos afiliativos.	4.5	.5
Poder.	4.0	.6
Motivación intrínseca de conocimiento.	4.2	.6

Los resultados evidencian que los factores motivacionales de mayor peso son los relacionados con afiliación y conocimiento, y el que menos peso tiene corresponde a la superación de problemas afectivos.

En cuanto al promedio académico, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3. Resultados correspondientes a las notas.

PROMEDIO	**Mínimo**	**Máximo**	**Promedio notas**	**Desviación Típica**
	3.0	4.3	3.629	.3041

El promedio de notas deja entrever un rendimiento apenas aceptable. También se evidencia gran distancia entre el promedio mínimo y el máximo.

Respecto a la correlación entre promedio y Cuestionario MOPI, los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Correlación entre resultados factores MOPI Vs. Rendimiento Académico.

	r de Pearson	**Sig.**
Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales.	-.218	.081
Logro y prestigio.	-.021	.86

Logro asociado a motivos afiliativos.	-.026	.83
Poder.	-.121	.33
Motivación intrínseca de conocimiento.	-.033	.79

Nivel de Sig. ≤ . 05

Los resultados muestran la no existencia de correlación entre los cinco factores que mide el Cuestionario MOPI, sobre los motivos para estudiar psicología y el promedio académico. Teniendo en cuenta estos resultados, el investigador se acoge a la hipótesis nula, que suponía la no existencia de relación entre ambas variables.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian la no existencia de correlación entre rendimiento académico y motivación, resultado que contrasta con el siguiente presupuesto teórico, planteado Rinaudo, Barrera y Donolo (2006, p. 4) "un alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios lo cual redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia".

Sin desconocer la importancia de la motivación para el cumplimiento de metas y el alcance de logros, no se debe considerar como determinante del buen desempeño académico, ya que este se encuentra influenciado por diversos factores.

En lo relacionado con los factores motivacionales que inciden en la elección de estudiar psicología, los resultados muestran como los de mayor peso los relacionados con afiliación e interés intrínseco por el conocimiento. Estos resultados dejan entrever un interés por ayudar a los demás y ser una persona solidaria. El interés por el conocimiento lo hace ver como personas que desean ser competentes en el ejercicio de la profesión. El bajo puntaje dado al factor que evalúa factores personales, permite suponer que estos estudiantes no encajan en el pensamiento popular que cree que quienes estudian psicología lo hacen para resolver sus problemas (Gámez & Marrero, 2003).

CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar la inexistencia, en los participantes, de correlación entre los resultados arrojados por el Cuestionario MOPI y el rendimiento académico.

Los factores de mayor peso en la elección de psicología están relacionados con motivos de afiliación y de conocimiento.

El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0.

Referencias

ASCOFAPSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/pregrado.php

Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/noticias_academicas/2012/ARTICULO-WEB-EEE_PAG-

12397654.aspx

Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS, 5* (3), 179-191.

Gámez, E. & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3* (5-6), 1-22.

García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10* (7).

García, Y.; López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *EDUMECENTRO, 6* (2), 272-278.

George, D., y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company

Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de https://cristobalarteta1647.files.wordpress.com/2010/07/abc-del-proyecto-reforma-de-la-educacion1.pdf

Narváez, E. (1999). *La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/nacional/carreras-profesionales-mas-deseadas-colombia-articulo-495030

Redacción Universia (2011, 21,06). Carreras universitarias con mayor demanda en Colombia. Recuperado de http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2011/06/21/838851/carreras-universitarias-demanda-colombia.html

Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9* (22), 1-19.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México D.F.: Mc Graw Hill.

5 - EL PAPEL DEL PSICÓLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA COLOMBIANA

AUTORES:

OCAMPO PRADO, Myriam,
SUAREZ PRIETO, Rosa,
BOCANEGRA, Angie Karina,
NEIRA Julian[1].
Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC
País de procedencia: Colombia

Resumen

Problematizar la relación entre la realidad, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del papel que como profesional ejerce en tanto éste contribuye a dar contenido y a dar forma a esta realidad; la conformación de comunidades de saber alimenta la elaboración de un capital de conocimiento, posturas y perspectivas respecto a lo social y lo individual, lo cultural, lo ético, y también frente a la posibilidad de incidencia transformadora que desde el punto de vista autorreflexivo el/la psicólogo(a) social puede ejercer sobre el contexto y su devenir histórico.

Con el objetivo de conocer acerca del capital de conocimiento en Psicología Social, los saberes teóricos y aplicados creados por comunidades académicas y profesionales en este campo, en la perspectiva de dar sustento y contribuir a transformar la realidad colombiana, se aborda la temática concerniente a la reflexión acerca del papel que desarrollan los psicólogos sociales a través de su práctica profesional, su construcción de aproximaciones conceptuales y metodológicas para dar cuenta de la realidad en la cual están insertos(as).

Análisis de resultados es hermenéutico de aportes y narraciones de psicólogos sociales entrevistados individualmente o en grupos de discusión. Categorías emergentes.

Principales conclusiones:

a) Motivaciones, b) aproximaciones teóricas, conceptos construidos y adoptados, autores y corrientes influyentes en la trayectoria recorrida; c) la visión de Sujeto, d) el contexto, perspectiva y relación con su época y entorno; e) el diálogo Interdisciplinar, las metodologías utilizadas, f) consideraciones sobre marco institucional, g) su retroalimentación a la formación del psicólogo(a), h) la definición del Campo de la Psicología Social

Palabras clave: psicólogo social, realidad social, autorreflexividad, capital de conocimiento, saberes construidos.

1. OCAMPO PRADO, Myriam,Ph.D. en Psicología. myriamocampo@yahoo.com.mx
SUAREZ PRIETO, Rosa, Mg. Psicología, doctorando en Jóvenes y Cultura. Rosuar52@yahoo.com
BOCANEGRA, Angie Karina. Psicóloga. akbocanegram@unal.edu.co

Introducción

El colegio colombiano de psicólogos ha iniciado una línea de investigación acerca del papel del psicólogo social en el contexto de la realidad colombiana, sus reflexiones y prácticas. Esta ponencia da cuenta de la propuesta y algunos avances de esta línea de búsqueda de respuestas respecto al conocimiento creado por los psicólogos sociales de cara a la realidad en la cual participan como profesionales y gestores de visiones y propuestas de intervención.

Con el objetivo de realizar una aproximación al capital de conocimiento en Psicología Social constituido por los saberes teóricos y aplicados creados por comunidades académicas y profesionales en este campo, se ha buscado conocer la reflexión y el quehacer de psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. Conocer su abordaje conceptual y aplicado de problemáticas sociales en la perspectiva de dar cuenta, elaborar visiones y desarrollar prácticas pertinentes.

La realidad social y más específicamente la realidad colombiana, desde la historia, exige una lectura urgente desde el punto de vista de las Ciencias Sociales y Humanas, e indiscutiblemente desde el punto de vista de la Psicología Social. Esta lectura parece estar silenciada o no ha sido clara de manera que revele la postura que los profesionales de este campo aportan frente a la crisis humanitaria generada por la afectación de las personas, los grupos, las organizaciones sociales debido a la situación de violencia, conflicto que vive el país y los fenómenos sociales que la historia de violencia ha impreso sobre la realidad cotidiana.

Esta falta de conocimiento que existe sobre el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias, dinámicas y la producción de conocimiento y conformación de comunidad de saber frente a este campo, problematiza la reflexión acerca de la relación que existe entre esta realidad que en ocasiones es concebida como un objeto de estudio y de intervención sin tener presente que los profesionales psicólogos sociales componen y construyen constantemente está realidad y que ésta a su vez construye en estos profesionales no sólo una realidad social sino que alimenta el capital de saberes frente al papel transformador que desde el punto de vista ético, podemos ejercer sobre el contexto y su devenir histórico.

La psicología social en Colombia se presenta como una disciplina relacionada con el contexto histórico en el que se desarrolla, sin embargo, surgen ciertas dificultades al tratar de definir quiénes, cómo y qué hacen los profesionales de esta disciplina en la construcción del conocimiento y en la intervención de la realidad social. En ese sentido la definición del campo de la psicología social cobra importancia a partir de lo que P. Bourdieu ha definido como campo en términos de "una red o configuración de relaciones [objetivas entre posiciones]", las cuales se interrelacionan según este autor, a partir de: primero, el análisis de la posición del psicólogo social en el campo de poder, segundo, la estructura de las relaciones que se generan entre las posiciones de los agentes y/o las instituciones en el interior del campo, y tercero, los habitus de los agentes, o trayectoria dentro de campo sin omitir las disposiciones del sistema económico y social mediante las cuales los agentes se adentran en el campo.

En el campo de la psicología social, intervienen las instituciones al igual que los agentes; el campo de la psicología social se puede reconocer como una ciencia de la relación de los individuos en interacción en el marco de la sociedad y la cultura, donde como ciencia o disciplina social reconoce la realidad social, sus actores, sus

tradiciones. La sensibilidad y racionalidad del investigador psicólogo social como agente que construye un saber, adquiere la fuerza de dar respuesta a las problemáticas y transformar las condiciones contextuales.

El psicólogo social se presenta como un agente inmerso en un entramado de relaciones que le permiten conectarse con la realidad social, no sólo dentro de lo académico, sino también conectarse desde lo afectivo y emocional, entrar a hacer parte de la realidad social como investigador social, como actor como participante, que ejemplifica el proceso de reflexividad referido por Ibáñez (1994), Gergen (1993), Bourdieu (2005), entre otros. En ese sentido, conocer la forma en que los psicólogos sociales hacen de su objeto de estudio un objeto de saber que se resiste a los aparatos científicos que responden únicamente a la necesidad de un sistema económico dominante (Deleuze,1987), crea el sentido de lo que Gergen (2007) ha denominado "teoría generativa", reflexiones y cuestionamientos acerca de los criterios de la sociedad contemporánea, de las formas de existencia y de pensar establecidas.

En el mismo sentido generador, brindar alternativas innovadoras en la acción social, provocando el debate en el campo en búsqueda de transformar, innovar, recrear los referentes de la realidad social que tienden anquilosarse cuando el orden establecido históricamente (Gergen, 2007), permanece en la consciencia de los individuos sin que éstos se pregunten por su propio papel en el contexto que les ha correspondido vivir. Este supuesto cuestiona acerca de la forma en que se está construyendo conocimiento en psicología social y propende por explorar, conocer, investigar acerca de la generación de múltiples miradas que permitan comprender los hechos históricos, en su contexto situado histórica y espacialmente. Desde estas consideraciones acerca del estado del campo de conocimiento en psicología social en el contexto de la realidad social colombiana, la investigación se ha acercado a los/las psicólogas y psicólogos sociales vinculados a instituciones de educación superior y a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Desde su posición se ha explorado acerca de las discusiones académicas y programáticas que se generan acerca de la realidad social del país y promueven la construcción de conocimiento, la intervención y la incidencia sobre visiones que tienden a ser adoptadas en la sociedad y por los grupos humanos que la conforman.

Aproximarse al papel del psicólogo (a) social dentro de la realidad contemporánea colombiana.

Las Comunidades disciplinares y profesionales organizan actividades sociales de sustentación y debate sobre los problemas de su especialidad que validan el conocimiento científico ya no con un criterio o valor de verdad sino más bien con base en el valor de uso del conocimiento, en el contexto en el que se desarrolla y también modulado por las propias búsquedas de quienes lo desarrollan. El carácter de agente político que adquiere el científico al producir conocimientos sobre la realidad social produce un efecto legitimador de prácticas sociales, éstas, como objetos del conocimiento construidos con base en la investigación e intervención social por las comunidades científicas. Permiten acercarse y comprender las prácticas sociales y culturales y la producción de conocimiento que da forma a la vida social. Este proceso sucede en contextos socio-históricos (Domenéch e Ibañez, 1998) en los cuales se crean visiones e interpretaciones de la realidad social, económica, política, y en el mismo movimiento, ejercen una influencia sobre las estructuras sociales.

Acercarse a esta construcción de saberes elaborados como teorías cotidianas o teorías científicas dentro del ejercicio y práctica del psicólogo social, es el objeto de esta investigación, en la perspectiva de conocer el capital de conocimiento con el cual se aborda la realidad social y también se crean interpretaciones acerca de

lo que sucede en estos marcos dentro del discurrir de la vida del país. Sabiendo que este discurrir involucra múltiples dificultades y problemáticas que desafían el conocimiento ya creado y exigen interpretaciones renovadas constantemente y complejas en su perspectiva.

El quehacer de la psicología social en Colombia debe responder a los cambios históricos que se presentan en el contexto social. Es decir, que sus metodologías y marcos conceptuales de análisis deben resolver los problemas inmediatos de la sociedad contemporánea, construirse a su vez, con base en éstos. Abordar dichas problemáticas hace necesario desde hacer una lectura de lo político también abordar lo económico y las instituciones que conforman el contexto social, dar una mirada completa a este contexto en el cual se expresan diferentes fenómenos sociales; éstos hacen parte del campo de acción y comprensión de los psicólogos sociales (Gergen, 2007).

Reconocer como se aborda el contexto y la realidad del país dentro de la producción de conocimiento de los psicólogos sociales en Colombia, da cuenta de su papel en tanto conformadores de saberes; involucrarse en la comprensión de la relación entre los sujetos y la sociedad, entre las estructuras sociales y mentales, entre las funciones políticas y simbólicas, aporta una lectura y genera un saber y conocimiento cuya capacidad de transformar la realidad es el reto principal de toda práctica y practicante social, inspirándose en lo que planteaba desde sus inicios Paulo Freire (1970).

> "La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí [inserción crítica en la realidad mediante la praxis transformadora]. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos." (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 52)

Desde esta perspectiva es necesario acercarse y comprender las prácticas sociales y culturales que tienen que ver con la producción de conocimiento en el contexto cultural y en la interlocución dialógica con la comunidad de científicos que participa en aportar a la comprensión de la realidad social y personal de los sujetos y los grupos humanos en el marco de su época histórica.

El horizonte que delinea esta aproximación investigativa sirve de fondo a la pregunta que se plantea cuál es el capital de conocimiento creado por los psicólogos y psicólogas sociales para contribuir a dar sustento a su mirada y a su práctica y cómo ésta tiene como perspectiva transformar la realidad Colombiana.

Así el objetivo general del trabajo propuesto se ha concentrado en reconocer el capital de conocimiento en psicología social, los saberes teóricos y aplicados creados por psicólogos y psicólogas cuyo ejercicio se dirige al conocimiento e intervención de problemáticas sociales en la perspectiva de aportar a la comprensión y transformación de la realidad Colombiana; a través de indagar sobre la formación de psicólogos sociales en Colombia, rememorar su paso por la educación de pregrado y su inserción en el medio desde los años 80, sobre las reflexiones, saberes y prácticas que han generado en su trabajo para dar respuesta a problemáticas colombianas, las tradiciones de conocimiento elaboradas como aporte del campo de la Psicología Social al abordaje del país y sus problemáticas. La información que vienen aportando los entrevistados está mostrando una serie de tendencias y campos de expansión del saber disciplinar, del papel y del recorrido de sus actores.

Método

Tipo de estudio

Es estudio propuesto es de carácter cualitativo que busca realizar una descripción y una interpretación de los datos a obtener a través del uso de dos herramientas metodológicas. La autobiografía y el grupo focal o grupo de discusión. La propuesta metodológica para esta investigación parte de una perspectiva fenomenológica cuyo énfasis está en la experiencia realizada a través de la participación, la intencionalidad del sujeto, la conciencia, la vivencia y la formación de elementos de construcción de la subjetividad del psicólogo social como científico y agente de la realidad en la cual ejerce su saber y construye referentes con los cuales construir teorías desde la práctica y al mismo tiempo definir un perfil para sí mismo.

Población y muestra

Psicólogas y psicólogos que trabajan en el campo de la psicología social en el marco de siete universidades en Bogotá y tres entidades gubernamentales y no gubernamentales de gestión e intervención sobre problemáticas sociales en Bogotá.

A partir de ésta mirada, se ha estructurado la metodología en tres fases: en la primera fase la elaboración de autobiografías por parte de psicólogos sociales cuya práctica acumule experiencias en los últimos 30 años, descripción y reflexión acerca del papel ejercido, los saberes construidos a partir de marcos conceptuales, la práctica desarrollada desde una visión de sí mismo, de las personas con quienes y para quienes realiza su acción, el contexto en el cual se han desempeñado incluyendo grupos y comunidades de profesionales de la psicología social o de las ciencias sociales y entidades gubernamentales que trabajan y abordan temas desde la perspectiva de la psicología social en centros de investigación y/o de intervención con grupos, comunidades e individuos, sus reflexiones respecto a la formación recibida en el pregrado.

En la segunda fase la realización de grupos focales con investigadores y profesionales en psicología social, comunitaria, política y ambiental adscritos a las universidades e instituciones gubernamentales y no gubernamentales cuya práctica se haya iniciado en los últimos 15 años y reflexiones acerca de la formación recibida en el pregrado. .

En la tercera fase se plantea trabajar con psicólogos recién egresados en los últimos cinco años a quienes se les solicitará describir y reflexionar sobre su práctica, sus perspectivas teóricas elegidas, sus propuestas respecto a la formación.

Plan de interpretación y análisis

Como estudio cualitativo el trabajo se está desarrollando con el horizonte de describir e interpretar aportes y narraciones de los psicólogos sociales entrevistados individualmente mediante autobiografías y abordados desde su participación en grupos de discusión. Mediante el análisis hermenéutico con base en el uso de análisis de contenido en la identificación e interpretación de categorías definidas previamente y de categorías emergentes, el estudio se está aproximando a miradas construidas a través de la práctica, por parte de los psicólogos sociales colombianos frente a la realidad del país, perspectivas teóricas y marcos analíticos y técnicas y herramientas creadas e implementadas dentro de su abordaje y gestión de problemáticas sociales.

Marcos de referencia conceptual como ventana para mirar e indagar sobre las preguntas que se formula esta búsqueda investigativa

El tema de investigación plantea la exploración de conceptos como campo de conocimiento, prácticas y saberes relacionados con la visión y noción de sujeto que el profesional en psicología social construye, a partir de sus investigaciones y trabajos. Así también, el papel que juega el investigador-interventor psicólogo social en Colombia como actor dentro de las problemáticas y coyunturas sociales y políticas que vive en el país, como preguntas acerca del profesional en tanto sujeto político y social y agente dentro de dicha realidad histórica.

La referencia al concepto de campo se inicia con los aportes de K. Lewin (1946) hablando del espacio vital que va caracterizando la relación que el sujeto establece con el espacio de vida, espacio vital entendido como constituido por todos los factores físicos e internos al ser humano, motivaciones, necesidades, elementos psicológicos, tal como es percibido subjetivamente; este espacio contiene a la persona misma, las metas que busca, las "metas" negativas que trata de evitar, las barreras que restringen sus movimientos y los caminos que identifica para obtener lo que quiere. El "espacio vital" representa la totalidad de la realidad psicológica, es un espacio de percepción estratégica de sí mismo y contiene todos los hechos que inciden sobre el comportamiento de un determinado ser humano en un ambiente psicológico (emocional y simbólico) dentro de un contexto y momento determinado.

El espacio vital incluye dos componentes principales: la persona y el ambiente psicológico, los valores representan vectores que indican la fuerza de atracción o de rechazo ejercida por un objeto determinado sobre la persona. Para Lewin los conceptos que se refieren a procesos psicológicos y sociales del espacio vital se dividen en conceptos estructurales o sea, los que se refieren a la adecuación recíproca de las partes en interacción en el espacio vital y los conceptos dinámicos que se refieren a las relaciones entre sujetos y sus reacciones frente al cambio. Los principales procesos dinámicos son la interdependencia entre sujetos de una realidad y de los aspectos estructurales de la misma, la tensión, la fuerza y el campo de fuerzas y el poder. Dos dimensiones coexisten en el espacio vital: una vertical (niveles de realidad) y una dimensión horizontal (perspectiva temporal) en las cuales los procesos psicológicos se desarrollan, se transforman, persisten. En el "campo social" y "espacio social" los hechos sociales, económicos, políticos y físicos tienen una realidad objetiva y una realidad intersubjetiva.

En cuanto al campo como campo de conocimiento Bourdieu (2005), señala la noción de campo y de hábitus. Campo, conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital), el habitus, "conjunto de relaciones históricas presentes en los individuos bajo las formas de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción" (p.44). Dentro del campo social y de las relaciones que naturalmente lo componen existen otros microcosmos que además de ser autónomos tienen una lógica, necesidades y límites propios, Bourdieu usa la metáfora del juego para explicar el concepto de campo. En el campo se dan relaciones de poder entre los actores (jugadores) vinculados, el poder que ejerzan o no, los actores que componen el campo dependen del capital que cada uno de éstos posee, esta relación de fuerzas es la que define la estructura del campo (Bourdieu, 1995).

En este sentido la realidad social es un campo en el que hay relaciones de fuerza entre varios actores y así mismo se compone de microcampos. El campo de la psicología social aparece entonces como un campo

de conocimiento en el que sus diferentes actores con base a su capital específico, su historia y sus objetivos, ejercen un determinado poder y desarrollan unas determinadas estrategias de participación. Sin embargo, siguiendo a Bourdieu es solamente investigando y estudiando el "campo" de la psicología social que es posible determinar quienes lo componen, cuáles son sus límites, y como se conforman y articulan historias individuales y grupales en este campo.

La realidad colombiana es altamente compleja, es necesario abordarla desde un punto de vista histórico y contextual para ver más allá del sujeto en dolor, en carencia, en pobreza y exclusión, un marco relacional que pide y exige a la academia y a la investigación hacer visible y contribuir a la comprensión del acontecer como escenario en el que voces diversas, los excluidos y violentados por lo diferentes fenómenos ocurridos en el país, los que dominan y crean referentes para la historia oficial, se escuchen, interlocuten y den cuenta de su contribución a la forma que toma la realidad.

Boaventura de Sousa Santos en su libro "Una Epistemología del Sur" (2009), parte de que el sur geográfico reconocido en América siempre ha sido sinónimo de sufrimiento humano. En este sentido, su tesis principal es la de dar visibilidad a los saberes y conocimientos de los pueblos y de las clases que han sido oprimidos y explotados por el colonialismo y el capitalismo. Prácticas, saberes, voluntades, en el proceso de cambio social con miras a la transformación, son contenidos del campo de conocimiento y de prácticas.

Los cambios históricos relevantes que ha sufrido la epistemología de las ciencias sociales y humanas y de la ciencia en general, son relevantes para conocer cómo la ciencia moderna siempre ha estado en oposición al conocimiento del sentido común considerado conocimiento falso pues constituido por meras opiniones. En un principio, el conocimiento científico era sinónimo de cuantificar, dividir y clasificar estudiando los fenómenos sociales como si fueran fenómenos naturales y descritos como conocimiento objetivo. La crisis de este paradigma dominante de la ciencia se inicia con la teoría de la relatividad de Einstein, la ciencia y la forma de conocer los fenómenos de otra forma evidenció la imposibilidad de observar cualquier objeto de la realidad sin intervenir o alterarlo, es decir que dentro del campo de conocimiento se empieza a reconocer al investigador como un elemento que interactúa con dicha realidad (Sousa, 2009). Esta revolución científica en las ciencias sociales implica principalmente conocimiento acerca de los actores mismos, análisis de contextos y el cuestionamiento al concepto de ley.

La crisis del paradigma dominante tiene raíces tanto científicas como sociales. Las raíces sociales están relacionadas con que la ciencia en principio se comprometió con los centros de poder económico, social y político, lo cual hizo que la comunidad científica se estratificara creando relaciones autoritarias y desiguales y produciendo la proletarización de los científicos en los diferentes laboratorios y centros de investigación; este cambio científico y social, es el inicio de lo que Sousa ha llamado el paradigma emergente (Sousa, 2009). Este paradigma emergente en Ciencias Sociales, inicia incluyendo dentro de su aparato conceptual la noción de historicidad, proceso y libertad, y a su vez contrapone a los conceptos tradicionales de naturaleza y materia, los de ser humano, cultura y sociedad, poniendo sobre la mesa una forma de conocimiento no dualista, no reduccionista y no totalizante (Sousa, 2009).

Aunque la revolución científica, dio grandes pasos en varios elementos incluido el de la relación sujeto-objeto, Boaventura de Sousa plantea la necesidad de "un conocimiento prudente para una vida decente", es decir

es necesaria una ciencia edificante y socialmente responsable construida por un científico con una nueva posición epistemológica que incluya la pluralidad de conocimientos y prácticas transformando la ciencia en ciencia del sentido común emancipatorio. La histórica tensión existente entre la regulación y la emancipación, permite identificar desde el punto de vista de Boaventura de Sousa dos formas de conocimiento. En primer lugar el conocimiento emancipatorio, el cual hace una trayectoria desde la ignorancia plasmada en la forma del colonialismo, hacia el conocimiento reflejado en la forma de solidaridad. En segundo lugar el conocimiento regulación, en el cual la ignorancia es representada como caos hacia un estado de conocimiento representado en el orden (Sousa, 2009). Este autor plantea la necesidad de revalorizar el conocimiento emancipatorio dándole mayor importancia sobre el conocimiento regulación, transformando así la solidaridad en la forma hegemónica del saber, reconociendo la positividad del caos como parte integrante del orden solidario (Sousa, 2009)

Es evidente que históricamente la cuestión de construcción de conocimiento en la ciencia, es una cuestión de poder, este poder representa la realidad en una escala elegida por el mismo. La ciencia en el proceso de identificación de problemas sociales ha centrado mayor interés en el cómo, es decir en los método implementados para conocer el problema, olvidando un poco la relación esencial en la construcción de conocimiento entre teorías y métodos. Es decir, que en palabras de Sousa, se ha interesado más en la detección que en el reconocimiento. En este proceso la ciencia moderna al elegir una sola escala para representar la realidad ejerce poder e invisibiliza otros conocimientos y prácticas sociales, descalificando y dejando de lado a su vez los agentes sociales alternativos, conocimientos alternativos y proyectos que no son ni responden al sistema capitalista (Sousa, 2009).

Para Sousa en el conocimiento emancipación, el momento del saber cómo se dijo es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual y como igualmente productor de conocimiento. Este conocimiento emancipador es un conocimiento que ha sido ocultado por el colonialismo que ha violentado las prácticas sociales que son prácticas de conocimientos alternativos, estos conocimientos es necesario transformarlos en conocimientos de sentido común emancipatorio, rescatando el conocimiento de los históricamente excluidos y oprimidos construyendo una dimensión utópica y libertadora (Sousa, 2009)

Es así como Boaventura de Sousa Santos (2009) plantea una epistemología de los agentes ausentes del sur, en la cual se pretenda la invención de subjetividades individuales y colectivas que se revelen contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas. En la cual los investigadores y profesionales transformen el objeto de estudio en sujetos solidarios, haciendo uso a su vez de las transescalas, es decir, estructurando la realidad a través de diferentes mapas cognitivos y operando en diferentes escalas, fomentando así en los sujetos la producción de ilusiones que reinventen la sociedad una sociedad por ellos y para nosotros.

Por otro lado para seguir definiendo lo que nosotros daremos a conocer como capital de conocimiento, la teoría desde el punto de vista Foucaultiano debe ser entendida como una caja de herramientas, un instrumento que permite la reflexión histórica contextual en la que existe una conexión con la realidad exterior produciendo de esta forma sentidos (Deleuze, 1987).

Es imposible dar una definición de saber sin reconocer la relación existente entre el saber y poder planteada desde hace algún tiempo por algunos filósofos y en especial por Foucault. El poder se puede definir como esa

capacidad para llegar a ser afectado y afectar a otro. Este siempre está relacionado con un saber y digamos que el ejercicio del poder es siempre condición de posibilidad de un saber, es decir que el saber se convierte en un instrumento del poder (Deleuze, 1987).

Dentro del proceso de construcción del saber o de una teoría que se conecte con la realidad hay un elemento que juega un papel muy importante; la subjetividad del investigador. Dentro de esta subjetividad existe una posibilidad de pensar la realidad de otro modo a ese saber institucionalizado que únicamente pretende ejercer poder sobre los otros. "El poder es local puesto que nunca es global pero no es localizable es difuso", es una relación entre las fuerzas dominadas y las fuerzas dominantes. Este poder que se ejerce por medio de un saber produce una realidad que reprime muchas otras y una verdad que oculta a su vez otras (Deleuze, 1987).

Dentro de la arqueología del saber planteada por Foucault se pueden identificar dos formaciones prácticas: la primera nombrada como formas discursivas que hacen referencia a los enunciados, a las formas de lo enunciable es decir a las poblaciones y masas incluidas en dicho saber; y segundo las no discursivas, conocidas también como formaciones de medios que hacen referencia a las instituciones, acontecimientos políticos, prácticas culturales y procesos económicos entre otros que se define desde este punto de vista como la forma de lo visible (Deleuze, 1987).

Es decir, que ahora el diagrama del que habla Foucault ya no es un archivo auditivo o visual sino un mapa de todo el campo social. Este diagrama es intersocial y produce un nuevo mundo que subyace a la historia. En este se evidencian las relaciones fuerza que constituyen un poder por medio de agenciamientos concretos del saber (Deleuze, 1987).

Este proceso de saber y de la ciencia siempre ha sido y se debe entender también según Foucault como una pregunta por el saber acerca de sí mismos. Es decir que es muy importante entender la ciencia y las teorías de conocimiento que han emergido como un proceso en el que el hombre ha usado algunas técnicas para conocerse a sí mismo. Según Foucault, existen principalmente cuatro de estas tecnologías: las tecnologías de producción a través de las cuales se modifica y transforma la realidad, las tecnologías de sistemas de símbolos que permiten utilizar signos, símbolos y significaciones; las tecnologías de poder por medio de las cuales se determina la conducta de las personas y se las somete al cumplimiento de fines y objetivos, donde se considerado la objetivación del sujeto; y por último las tecnologías del yo que permiten operar sobre el propio cuerpo, conducta y pensamientos con el fin de transformarlo y llegar a algún estado ideal (Foucault, 1990)

Estas cuatro tecnologías si bien están completamente relacionadas las unas con las otras son solo las tecnologías del poder y las tecnologías de yo las que se encuentran íntimamente relacionadas con la dominación del sujeto por medio del saber, es decir, que son estas tecnologías las utilizadas por la ciencia para conocer, explicar y manipular el sujeto. Es por medio de esta que se alcanza el grado de gobernabilidad sobre la realidad del "Objeto" de estudio (Foucault, 1990).

Durante la historia del conocimiento y las formas de acceder a él, ha sido muy importante que el sujeto investigador renuncie a su propio yo o al menos lo invisibilice dentro de sus prácticas enunciativas de la realidad y de la verdad, sin embargo, las ciencias humanas de un tiempo para acá ha venido utilizando algunas técnicas que permitan reconstruir un yo positivo y no pecaminoso u obediente desde el punto de vista cristiano o el yo

que se construye a partir de ritos estoicos de autoconocimiento y espiritualidad, la historia del conocimiento como lo presenta Foucault se ha construido con base en las relaciones entre fenómenos humanos, saberes y poderes ejercidos por instituciones que tienen como principal objetivo el control de los individuos. Este tipo de relaciones ha formado un tipo de ciencia de investigadores que tiene como principal función gobernar. Sin embargo, en las ciencias humanas es necesario reivindicar esa forma de gobernar y esas relaciones de poder ejercidas por un saber. La racionalidad y sensibilidad que el sujeto profesional pone de por medio en estas formas de gobernar al sujeto objeto de estudio, que permita construir otro tipo de relaciones un poco más equitativas entre el sujeto profesional y el sujeto de las experiencias humanas construyendo un saber científico de acuerdo a la realidad y sensibilidad social (Foucault, 1990).

Es importante preguntarse como la verdad nos constituye como sujetos de conocimiento, las relaciones de poder que inciden en la constitución de sujetos actuando sobre los demás, y la relación ética por medio de la cual el sujeto se constituye en la acción moral. Repensar esta relación sujeto-objeto (sujeto-sujeto) que constituya otro saber posible en el que la subjetividad de psicólogos profesionales dé la posibilidad de resistir y pensar por fuera de ese saber institucionalizado que ha puesto de lado lo humano dando gran relevancia a lo económico y capitalista. (Foucault, 1990).

Avances en el análisis de resultados

Tránsitos, aportes, retos y horizontes de la Psicología Social en Colombia.

Con el interés de presentar, de manera descriptiva y a modo de apertura, avances hasta el momento en el desarrollo de la investigación, el sustento empírico de la siguiente reflexión se funda en los datos recolectados por medio de entrevistas y grupos focales a un conjunto de psicólogos sociales considerados pioneros en el ejercicio de la psicología social en Colombia teniendo en cuenta su formación y su práctica a través de 30 años de ejercicio profesional. De ninguna manera las descripciones y elaboraciones que integran este documento son concluyentes, su función en cambio, será la de abrir posibles debates, suscitar reflexiones, generar preguntas y, si es posible, contribuir a la construcción de una comunidad de psicólogos sociales. Este análisis de resultados se estructura en cuatro ejes temáticos: tránsitos de los psicólogos sociales, aportes teóricos y prácticos en el ejercicio de la psicología social, delimitación del campo de la psicología social, avances, retos y aspiraciones.

Tránsitos de los psicólogos sociales

La pregunta por el perfil, teorización y prácticas de los psicólogos sociales en Colombia evidencia un interés por los sujetos implicados, su devenir en la psicología social, las experiencias que marcaron y marcan su trayectoria y en suma su carácter plural, complejo y móvil. Hablamos de tránsitos precisamente por la necesidad de construir categorías generativas que den sentido a los múltiples recorridos que los psicólogos transitan para acercarse al campo social. Es por eso que encontramos rutas que empiezan con un interés clínico para derivar en acercamientos a las problemáticas reales de los sujetos, rutas que inician en el activismo político y la búsqueda de alternativas de trasformación social, rutas que por medio de las humanidades logran re-encontrarse con la psicología social o, incluso, rutas que desde un principio se definieron por una formación y una práctica orientada a la psicología social.

Los estudios desarrollados en pregrado por los psicólogos consultados son variados, dependen de los intereses formativos de las instituciones educativas, los contextos históricos en los que se inscriben y, por supuesto, de sus motivaciones personales. Sin embargo es posible percibir, en un primer momento, tres grandes perspectivas teórico-metodológicas en el proceso de formación que dibujan la orientación profesionalizante de la disciplina: la clínica, con orientación psicoanalítica en algunos casos, y en otros con enfoque humanista y cognitivo-conductual; la psicología social de corriente norteamericana, de enfoque cognitivo social, interesada en las categorías de percepción, atribución y prejuicio; y la perspectiva cognitivo-conductual como enfoque amplio que integra conocimientos aplicados y básicos con prevalencia de metodología cuantitativa.

La formación en clínica es en su mayoría la que más relatan los psicólogos sociales abordados aunque existen procesos formativos en pregrado *sui generis* que destacan una mezcla entre psicología social y psicología clínica:

> En la formación que tuvimos nosotros en la INCCA, teníamos dos áreas muy fuertes que eran, psicología clínica que teníamos alrededor de siete materias de psicoanálisis, de humanismo, de psicología transpersonal, (…) pero además teníamos también muchas cátedras de psicología social de docentes de la Universidad Nacional que le dejaban a uno en ese bamboleo (NM)

> Hacer psicología social era ir a contextos con dificultades económicas, bueno se iba y se jugaba se hacían actividades con niños, esto era como lo que se tenía, a lo cual algunos nos sentíamos como incómodos, y que creíamos que más bien era un ejercicio de lo clínico (NM)

El caso de la INCCA es particular pues demuestra la estrecha relación entre el contexto histórico y los interés formativos de la Universidad. La psicología de la liberación representada por la influencia teórica de Ignacio Martín Baro y ampliamente desarrollada en Latinoamérica, la relación con la creación del Instituto Alberto Merani en los años 80, así como la participación de sus egresados en la creación de la Secretaría de Integración Social en Bogotá demuestran el vínculo de la INCCA con su entorno social, político e histórico. La psicología social como apuesta formativa jugó un papel importante en esta Universidad pues allí se iniciaron muchos psicólogos en corrientes teóricas inéditas que abrían posibilidades para pensar lo social:

> ¿Cómo yo trabajo con personas que no tienen las mismas condiciones de vida mías? a no ser que uno quisiera hacer como una especie de colonización: ustedes van a ser como yo. Pero bueno quizás un poco esa concepción si viene de la formación en la INCCA de comprender las versiones de Merani, las versiones de los psicólogos chilenos que expulsó Pinochet, los rusos que llegaron ahí a hacer sus propuesta de trabajo, la comprensión de otro modelo de desarrollo, de la versión Vygotskiana, y alguna experiencia con militancia política (EE)

El papel orientador de la universidad se anuda con los intereses personales y las motivaciones existenciales de los sujetos; la entrada a la psicología social es en este sentido un recorrido de preguntas y respuestas de tipo teórico y experiencial que involucran al propio sujeto con la realidad social que vive:

> Yo siempre tuve claro que quería estudiar psicología y psicología social. Entro a la universidad INCCA que quedaba como anillo al dedo en términos muy coloquiales, en la medida que era una universidad marxista que trabajaba con el socialismo científico como un nuevo orden social, que quería crear un programa de psicología que tuviera un compromiso con nuestra realidad colombiana. Pero igualmente cuestionaba muchas de las cosas que veía que no funcionaban, fui creadora de la organización estudiantil de la Universidad por lo que fui expulsada de la Universidad y por eso fui a parar a la Universidad Nacional (RS).

> Los órdenes ideológicos nos obligaban a tener un compromiso y había que jugárnosla por el compromiso de las movilizaciones, no porque ese fuera el escenario natural de la psicología social comunitaria, (…) porque la gente pensaba que lo social era lo marginal, era trabajar con el proletariado y yo coincidía con eso porque yo tenía formación política, por otro lado yo era activista y militante de un grupo de izquierda (NM)

Ahora bien, los caminos hacía la psicología social no siempre fueron expeditos, de hecho conviven en una misma realidad y en un mismo sentimiento la idea de que se está en el lugar equivocado. La deslocalización de la psicología social en los marcos de la psicología tradicional y la imposibilidad de esta última para dar respuesta a las inquietudes sobre el sujeto y su condición social se pueden observar en los relatos de los psicólogos:

> Desde que estaba estudiando psicología yo siempre sentía que estaba medio en psicología y medio en otra parte, y esa sensación me la reforzaron en su época los profesores que tuve. (…) Tratando de conseguir un director de trabajo de grado la gente me decía eso es antropología o sociología, eso es otra cosa, eso no es psicología, y yo siempre tuve la sensación de estar un poco caminando al margen de la psicología (LR)

Las tradiciones teóricas de la psicología clásica y los recursos prácticos que ofrecía para la labor profesional parecían precarios en la intención de dar respuesta a las problemáticas sociales del país. Es este punto en donde se observa con mayor claridad la necesidad de recorrer otros caminos en la búsqueda por encontrar herramientas para enfrentar la realidad social:

> Salí de ese contexto con la incursión paramilitar que llega a Medellín en el año 2001, muy desgastada, muy cansada de la psicología y decepcionada de la clínica y de la psicología también, porque pues no alcanzaba a dar respuesta a una problemática social tan abrumadora como la de final de los noventa en Medellín, y me fui para el ámbito de las humanidades (LP).

De esta manera, los psicólogos sociales encuentran en las humanidades una posibilidad de formación que retroalimenta sus esquemas conceptuales, enriqueciendo y en algunos casos transformando las categorías de análisis y las herramientas metodológicas que habían construido en la formación en pregrado y en su labor profesional:

> La filosofía fue la que me conectó, mi psicología casi que la dejo entre paréntesis y cuando entro a estudiar psicología comunitaria ahí si empato con lo que yo venía trabajando en esos siete años de comunidad (NV)

> En las humanidades encontré la gran posibilidad de manifestación del ser humano que iba mucho más allá de lo que mis referentes me habían permitido, encontré en lo artístico, encontré en la historia, encontré en esos elementos culturales, una renovación y una potencia que de nuevo me reivindicó con lo humano y con la psicología (LP)

La interdisciplinariedad se convierte en una ruta de salida en el interés de construir una respuesta frente a la retadora realidad social de nuestro país. La historia, la antropología, la sociología o la filosofía vienen a otorgar herramientas teórico-prácticas a la labor profesional de los psicólogos sociales:

> El programa de psicología comunitaria en la UNAD, que en un principio no era psicología sino interdisciplinariedad, (…) y lo que más tenía era sociología, antropología, economía (…) o sea no renuncies a la psicología, sino abre el mundo de la psicología haciendo posgrados en filosofía, en historia, en economía, en política (NM)

> Mis primeros ejercicios laborales que comentaba ahora en la presentación, eran ejercicios inspirados por la psicología social, por la psicología comunitaria, y eran ejercicios inspirados en una herencia de amigos mayores y de una herencia un tanto filosófica y sociológica (LE)

En definitiva, los psicólogos sociales han venido transitando por diferentes caminos que los acercan a las preguntas fundamentales por lo humano, por la realidad social, por aquel sujeto en colectivo escurridizo, siempre impredecible, difícil de aprehender y comprender. El papel formativo de la universidad, las motivaciones personales, la labor profesional, las militancias políticas y la formación en humanidades son variantes que marcan cambios de ruta en la búsqueda de la psicología social.

Formación de los psicólogos sociales

La formación merece un capítulo aparte porque es, quizás, el proceso que más contradicciones, preguntas, inquietudes y salidas suscita en los psicólogos consultados. Dentro de la diversa variedad de planes curriculares que ofrecen las universidades la formación en pregrado de los psicólogos sociales se orienta generalmente hacía una perspectiva clínica, cognitivo-conductual o cognitivo social:

> Mi recorrido inicia con una formación clínica en Medellín, en la Universidad San Buenaventura (LP)

> Soy egresado de la Universidad Católica de Colombia y yo me jacto en decir que soy de la última generación que salimos con una tendencia comportamental completamente marcada, porque posterior a nuestra salida se cambió el currículo, cambió el plan de estudios, empezaron a involucrarse otros enfoques, que eran más de naturaleza cognitivo social (CG)

Si bien es cierto que la formación en psicología cumple en la mayoría de los casos con altos niveles de excelencia, es evidente una desconexión con las realidades del país y a la vez un profundo desconocimiento de las condiciones sociales, históricas y culturales que están en el origen de los problemas de las comunidades y los sujetos:

> Estos psicólogos no tienen una formación amplia abierta en ciencias sociales que le permita comprender el contexto social, cultural es histórico en el cual están inmersas las comunidades, no pueden formular políticas de acción porque no van a funcionar, o las dictaminan con unos criterios demasiados generales y resulta que eso no funciona así, la misma realidad se encarga de decir que no (RS)

> Me estrelle enormemente porque la formación en psicología fue y yo pienso que sigue siendo una formación muy circunscrita a los textos y los autores y con poco contraste con la realidad de un país como el que a mí me interesaba, como era Colombia (MO)

> La formación en psicología está precarizada porque tenemos psicólogos que forman en psicología pero alejados de la realidad del país (EB)

Las dificultades formativas en el pregrado no sólo corresponden a la psicología como disciplina, la misma psicología social atraviesa por deficiencias en su delimitación y elaboración teórica y en su acercamiento a los psicólogos en formación:

> Lo que ha querido la psicología social, hemos formado, y siguen formando y seguirán formando y deformando que es creer que hay un yo sí. Entonces siempre toda la formación que han tenido, y tienen los psicólogos y tuve yo es sobre el yo, pero no sobre el yo social, sino sobre el yo individual, y además es la perspectiva de la clínica, o sea que tenemos que ir a mirar un poco de gente enferma, con problemas, con conflictos y que nosotros lo vamos a sanar (NM)

> Pienso que la psicología social que hay en Colombia pues está en una formación realmente con una inmensa dificultad porque hay un limitado capital social allí (RS)

> La formación en psicología social fue muy baja, yo diría que nula prácticamente, sólo eran un par de cursos y dependiendo del docente tú tenías unos u otros elementos de la psicología social; entonces los elementos básicos, las representaciones sociales, el aprendizaje social, la socialización (W)

Frente a esta situación de "precariedad" en el proceso formativo, son los mismos psicólogos los que plantean posibles salidas y estrategias para fortalecer la preparación en el campo de la psicología social:

> Pues yo pienso que el tema de formación es crítico en la medida en que el psicólogo está desconociendo su realidad, el psicólogo no puede desconocer su realidad porque si no con que

trabaja; eso a mí me ha tenido muy cuestionado, el psicólogo tiene que empezar a tener una formación que, a mí no me gusta el concepto de integrar a mí me gusta más el concepto que sea una formación más global, más universal (CG)

Entonces creo que hace falta muchísimo, la formación ético política para los estudiantes, y no en cursos de ética, sino en lo que se va trabajando (W)

Cuáles son las herramientas con las que salen nuestros psicólogos sociales de las universidades, cuales son los conocimientos de todos esos campos, que nos permitan verdaderamente conocer y comprender cada uno de esos contextos, de cada una de esas situaciones de esas problemáticas, de esas poblaciones, de esos grupos, y de esas comunidades (RS)

Aportes teóricos y prácticos para el ejercicio de la psicología social

Puesto que los enfoques tradicionales de la psicología son, en muchos casos, insuficientes en la intención de comprender, afrontar y reconocer las realidades sociales del país y la región, ya sea por su origen europeo o norteamericano, o porque sus categorías de análisis se quedan cortas ante la multiplicidad de actores, saberes, prácticas y desafíos que atraviesan el contexto colombiano, los psicólogos sociales han desarrollado aportes teóricos y prácticos para su ejercicio profesional en dos vías principales: 1. Una psicología propia, relacionada con los pueblos originarios, de corte decolonial y crítica, que se piensa en clave de la realidad latinoamericana; 2. Una psicología relacionada con el conflicto social y armado, ligada a la realidad nacional, que se piensa en clave de la intervención psicosocial y comunitaria. Transversalmente a estas dos vías se evidencia una reflexión permanente sobre el sujeto y su condición social:

Empiezo a comprender que el saber que tenía en ese momento era un saber psicológico, un saber psicosocial (…) el trabajo y la inteligencia propia de lo chamánico y de las plantas sagradas, (…) pero era sobre todo la insistencia en creer que el mundo se comprende sólo pensando, y que filosóficamente es la puesta occidental y la única filosofía posible es la eurocéntrica, hasta que los taitas le enseñan a uno que ellos no necesariamente conocen pensando, sino que conocen con otras potencias u otras fuerzas más allá del pensamiento o paralelas al pensamiento, (…) me lleva a la posibilidad de plantear la construcción de algo que hemos venido llamando psicología ancestral e indígena (…) Y ese saber psicológico tiene unos elementos muy claros sustentados en la ética, sustentados en la vida, sustentados en los aspectos fundamentales cosmogónicos (LE)

La apuesta por una psicología que reconozca los saberes y prácticas de los pueblos originarios así como las nuevas expresiones culturales y sociales implica por una parte la necesidad de pensarse a través de categorías nuevas, conceptos que recojan una visón alternativa del ser humano más cercano a su entorno natural y cultural, más propio en un sentido histórico y territorial:

América tiene para recordarle al mundo eso que es precisamente su propia voz, una psicología social que reconoce en el espíritu americano del conocimiento pues precisamente eso

> que Europa olvidó cuando llegaron con la idea de un sujeto que se construye bajo la dimensión racional, (…) pues el problema de lo telúrico, que no es problema, que es la bendición o que es la comprensión de la tierra, no sé si desde la experiencia de lo territorial como algo más allá de los comunitario, lo que está en juego es el espíritu terrenal (LE)

> El sujeto para mi realmente no es el sujeto racional, que por eso es tal vez que intento escribir a partir del 90 para acá un fundamento que me permita hablar de un sujeto también como Orlando [Fals Borda] lo intentó, pero mucho más que sentipensante. También un sujeto lúdico, también un sujeto ético, también un sujeto estético, un sujeto imaginario (…). También hay una tendencia a ver el sujeto singular, yo creo que es singular y plural; yo creo que es colectivo, que es comunitario, que es social y de pronto por las redes hasta global (NV).

Las dinámicas de violencia que han marcado la historia de Colombia obligan a los psicólogos sociales a encontrar recursos conceptuales para abordar situaciones como el desplazamiento, la crisis humanitaria, las víctimas del conflicto armado, etc. Este clima de conflictividad que recorre las ciudades y los campos jalona la construcción de categorías emergentes con un gran potencial interpretativo:

> Me interesaba entender (…) que estaba haciendo la gente en las regiones para hacerle frente a las afectaciones del conflicto, y desde allí, hace ya dos años estoy trabajando en esta línea de investigación, acercándome a la posibilidad de construir una categoría que he denominado la **Grupalidad que Sana**, en una investigación de intervención psicológica (LP)

> En una crisis humanitaria en donde la concepción de humano ha estado casi que no pensada por la gente, la psicología social provoca la reflexión por el tipo de relaciones que ese sujeto vive en su cotidianidad y provoca también la comprensión de esas relaciones, porque nos violentamos cotidianamente como pareja, como familia, como compañeros de trabajo, como vecinos, y casi no surge la relación solidaria, no surgen las prácticas colaborativas, no surge un horizonte común en función de eso que nos beneficia (NV)

Los psicólogos sociales en sintonía con su momento histórico y su realidad social reflexionan sobre la categoría de sujeto para cuestionarla, modificarla, alimentarla y en últimas transformarla en la apuesta por un saber y una práctica propia, arraigada en nuestros problemas, necesidades y preocupaciones, desde un compromiso político y social.

Visión de sujeto

La conceptualización alrededor del sujeto continúa teniendo un papel fundamental en la psicología social, puesto que el cuestionamiento a las bases epistemológicas, metodológicas y ontológicas de los enfoques clásicos de la psicología implica la reformulación de este concepto nodal, más aun si se pretende acercar la noción al campo de lo social:

> En la formación se da un sujeto ideal, yo a veces digo en la psicología todavía tenemos ese discurso de las ciencias duras, es decir el mundo físico es una cosa y uno sabe que el agua hierbe a 100 grados en condiciones ideales, en Bogotá hierbe a 92 y eso ya nos cambia las cosas. En la psicología parece que siempre tuviéramos sujetos ideales. Entonces el niño normalmente debe hacer esto, la señora normalmente, el duelo normalmente (WH)

> Yo creo que hemos venido tributando desde el positivismo la perspectiva de un yo individual, y ese es el sujeto que nos hemos creído, que nos ha construido la psicología. Para seguir reafirmando que de todas maneras el objeto de estudio o la unidad analítica seríamos los individuos y no los sujetos. Y esa categoría entre individuo/sujeto, es una categoría que empieza a romper la misma psicología social (NM)

Los psicólogos sociales deben recurrir entonces a los aportes de otras disciplinas, a la manera en que conciben de forma alternativa la relación entre sujeto-contexto, intentando romper la visión clásica de individuo/enfermo mental, para lograr comprender las formas originales y únicas en las que se expresan las subjetividades actuales:

> El problema no está en lo clínico; o sea nosotros no somos salvadores, y creerse uno el salvador, el que resuelve problemas de una gente, es el orden frente al cual nos hemos subjetivado, y hemos subjetivado el discurso del sujeto que hay, un sujeto enfermo, psicologizado ¿sí? al cual hay que explicarlo exclusivamente desde la psicología (NM)

> La concepción de sujeto que yo vengo desmontando personalmente en mi vida, ese ser racional, un relacional y un ser cuyas relaciones se dan desde diferentes dimensiones a veces desde la estética, a veces más desde la ética, yo por ejemplo proclamo o reclamo una fundamentación ética no solamente para la psicología sino también para todas las disciplinas, nos hemos desconectado del ethos, digamos del ser (NV)

¿Cuál debe ser entonces el sujeto de la psicología social? ¿Qué consideraciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas se deberían tener en cuenta para re-formular una idea de sujeto? Estas son preguntas que los psicólogos sociales se hacen continuamente desde la reflexión sobre su quehacer, preguntas que les permiten decantar una serie de ideas fuerza sobre el concepto de sujeto:

> El sujeto de la práctica es ese sujeto empoderado, ese sujeto con el cual trabajamos y buscamos que se apropie y tome las riendas de su historia, que ahí es donde yo me paro metodológicamente, primero estaría de acuerdo es ese respeto por la comunidad y por el sujeto, el sujeto tiene un saber, el sujeto tiene un lugar, debo darle ese reconocimiento, y yo creo que ahí ya empezamos a generarles escenarios de reconocimiento (WH)

> Son sujetos potenciales porque son sujetos históricos que tienen una trayectoria que en gran parte son el resultado de esa historia de un lugar, de una vida, de una actividad, pero que tienen la potencia para solucionar sus cosas porque la gente es experta, hay una tradición del saber, no hay un psicólogo que va a enseñarle a la gente sino que va a aprender de la gente, que va a escuchar a la gente para poder trabajar en comunidad, y en esa medida creo que se establece esta cuestión de los dos sujetos porque redefine no solamente el sujeto con el que trabaja, sino el sujeto que es el mismo investigador, que es un sujeto político que reconoce la incidencia política de su trabajo no porque sea político sino porque puede ser de nuevo el psicólogo que ayuda en los jardines, el que está en el aula, el que está no solamente en el consultorio, sino el que reconoce que cada una de sus participaciones al lado de una comunidad tiene una incidencia política (MA)

Surge de esta forma una compleja elaboración sobre el sujeto, ya no sólo el de los libros y la reflexión teórica, sino el sujeto de la práctica, el sujeto vivo, concreto, implicado en una realidad y en permanente contacto con el psicólogo/investigador en una relación horizontal de diálogo de saberes. Esta visión de sujeto es por lo tanto una visión ético-política, histórica y comprometida con un momento y lugar.

Delimitación del campo de la psicología social

La psicología social como campo particular de estudio y acción dentro de la disciplina psicológica, hereda de ésta última sus indefiniciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas. La psicología no es de ninguna forma una ciencia unificada, dentro de sí conviven diversos enfoques y perspectivas que la llevan a construir categorías conceptuales diferentes y en algunos casos incluso contradictorias:

> Entonces para mí la pregunta frente a la psicología social es primero una gigante pregunta epistemológica y ontológica con la psicología, porque creo que ni siquiera el mismo problema de la psicología social, si antes no resuelve el problema ontológico de qué es el psiquismo, que es lamentablemente la pregunta que se niega constantemente y la pregunta que queremos que nos obligue, y que nos deja sin sentido, que nos deja sin raíz (LE)

A pesar, o tal vez gracias a esta indefinición, los psicólogos se fueron acercando al campo de lo social por diferentes caminos en los cuales se destaca el trabajo con comunidad, en territorio y con un carácter de intervención:

> Teníamos ésta práctica en el ámbito educativo y en ese contexto comunitario, me obligó a pensar una serie de estrategias con colegas de otras disciplinas para sumarme a ese proyecto de convivencia que les estoy comentando, con lo cual sin darme cuenta, y muchos años después me enteré que lo que terminé haciendo se llamaba psicología social y psicología comunitaria (LP)

Sin embargo, la psicología comunitaria no es para todos los psicólogos psicología social. Se abre en este sentido un debate acerca de las posibles relaciones entre estos dos campos, la condición o no de una psicología social que se piense y actúe en la realidad y con las comunidades, o la diferenciación entre una psicología social con interés en la investigación básica y una psicología comunitaria orientada a la aplicación de un saber:

> Mi experiencia y mi formación son en psicología social, pero es de orientación básica, yo no tengo formación en psicología comunitaria. He trabajado en contextos digamos de comunidad haciendo más que intervención, como otro tipo de ejercicios más de investigación e incluso de evaluación de instrumentos y otro tipo de cosas, pero nunca de intervención comunitaria (LR)

La psicología social pareciera enfrentarse con un dilema de clarificación teórica y metodológica que no obstante puede representar un falso debate, pues la diferenciación entre lo comunitario y lo social es de cierta forma artificial y podría tener alguna función sólo en términos analíticos, pero más allá de esta posibilidad sigue estando vigente la necesidad de mantener el debate abierto y avanzar en su solución:

> Yo me acuerdo que yo participe en una discusión acaloradísima, acaloradísima entre las vinculaciones y desvinculaciones entre la psicología social y la psicología comunitaria, y aunque yo no conozco bien todo el entorno conceptual del tema, pero allí hay hasta pelea epistemológica con el originen de los objetos de estudios, entonces yo pensaría en el punto de la relación entre lo comunitario y lo social (CG)

> Pero en el orden de como los psicólogos la comprendemos; entonces si la psicología tradicional permea y sigue creyendo que se trabaja sobre un individuo, que la psicología social es el efecto de lo social en lo individual, pero sigue centrado en lo individual, y no entender que la psicología social no está en el individuo, sino que está en otro orden de comprensión de lo psicológico y ahí está el reto para comprender una psicología (NM)

La delimitación del campo de la psicología social no parece tener una respuesta final, su definición está en manos de los mismos psicólogos sociales que en su trabajo cotidiano, en su compromiso con sus objetos de estudios y sus comunidades van construyendo esquemas teóricos y repertorios de acción que alimentan el campo y permiten que alcance un lugar particular dentro de la psicología.

Metodologías utilizadas

La formación en pregrado privilegia las metodologías experimentales y analítico empíricas de corte positivista, éstas sin embargo no logran satisfacer las necesidades de los psicólogos sociales para el trabajo con comunidad. Las elaboraciones de Orlando Fals Borda y la incursión de la IAP revisten una posibilidad metodológica de gran potencia para la psicología social:

> Orlando [Fals Borda] entró con IAP pues con todos los juguetes, y eso era un cambio no solamente metodológico, porque nosotros no salíamos del método experimental haciendo el marco teórico, armando la hipótesis y confirmando la hipótesis. Sino a partir de los saberes de la gente, de las experiencias de la gente, esa reflexión crítica sobre los talleres; eso hasta hoy es un sol en mi trabajo ya de campo en Bogotá (NV)

> Entonces pues en esas lógicas es que nos hemos movido en unos primeros momentos en la vía también de Investigación Acción, en los acercamientos a comunidades en un ejercicio etnográfico más participativo (LE)

La IAP representa un paso más adelante en la reflexión metodológica, un compromiso evidente con el carácter ético-político de la investigación y la intervención psicosocial y una apuesta por el reconocimiento de los saberes propios y populares en la labor académica:

> Teniendo mucha más claridad que el lugar desde donde me estoy parando en la investigación es un lugar en el que me interesa generar ese diálogo de saberes en el que el saber popular y el saber académico, pero también desde lo que recientemente he entendido que se ha denominado como las metodologías horizontales o metodologías participativas que se nutren de autores que he venido trabajado pues en ésta trayectoria de esos 15, 16 años, como Freire, Fals Borda, el propio Molano, también pues autores como Carlos Martín de Vizcaín, Paulo Pérez (LP)

Dificultades, retos y horizontes

En este primer momento de la investigación, se ha podido evidenciar cierta dificultad para construir comunidad alrededor de la psicología social. En algunos casos el obstáculo puede estar relacionado con una falta de comunicación desde adentro, entre los psicólogos sociales, y también hacia afuera, a los otros campos de la psicología:

> Es mi pensamiento también personal que no tenemos la fuerza, yo no estoy hablando del colegio sino también como comunidad precisamente de pensamiento, de hacerlo muy evidentemente claro y divulgado y comunicativo, pienso que hay invisibilización propia, autoinvisibilización (MO)

> Entonces la dificultad más grande para mí está en ese poder digamos compartir nuestros lugares de enunciación, trabajar el lenguaje, hacer conciencia desde dónde hablamos (NV)

Esta situación de auto-invisibilización y silencio permanente conlleva a que los psicólogos sociales se sumerjan en una condición de aislamiento, puesto que parece no existir suficientes lugares comunes que hagan posible un lenguaje abarcador y significante del campo de la psicología social. Al respecto, los psicólogos consultados plantean el reto de pensarse por sí mismos con el fin de encontrar aquellos lazos vinculantes que

les den un lugar concreto dentro la psicología:

> Un reto enorme, que nos genera mucho miedo histórico y colonial es el de atrevernos a pensar por nosotros mismos, que es la apuesta Kantiana. Pero hablando como suramericano, centrado aquí en nuestra historia (…) entonces cual es la dificultad, atrevernos a relativizar la psicología social misma, y atrevernos a ponerla entre paréntesis para que surja la respuesta propia (LE)

> Ese reto hoy en día es la metáfora que más me gusta, es volver a casa, el reto es volver a casa, volver al ser, volver a lo nuestro, sin negar que hay otros, otras culturas, sin negar que hay otras lecturas del mundo, pero jamás aceptar que yo soy el atrasado, el subdesarrollado o el inferior (NV)

No obstante, las dificultades y los retos a los que se enfrenta la psicología social en la actualidad no impiden el surgimiento de aspiraciones al interior del mismo campo. De-construir y re-construir la psicología social en clave del momento y lugar en el que estamos, conformar comunidad en torno a la labor teórico-práctica de los psicólogos sociales y, en últimas, encontrarnos para escucharnos, son deseos de una psicología social actual que mira y se mira por medio y a través de la realidad social:

> No estamos planteando la muerte de la psicología, estamos planteando por el contrario una psicología bien viva, del lado de la vida, más real en el sentido de lo propio; y cuando nosotros pusimos entre paréntesis, lo que se nos abrió fue el mundo de la trascendencia (LE)

> Y construir esa comunidad implicaría, de psicólogos o de la psicología social, implicaría una profunda humildad de parte de nosotros para poder aceptar mirarnos y reconocer que nuestros dogmas están en nosotros y que queremos imponerle nuestras miradas a los otros (NV)

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995). Respuestas por una Antropología Reflexiva. México D.F.: Editorial Grijalbo S.A.

COLCIENCIAS (s.f.) *Colciencias: frequently asked questions*. Recuperado el 8 de Agosto de 2010, de http://www.colciencias.gov.co/faq

De Souza Santos, B. (2011). Una Epistemología del Sur. México D.F.: Siglo XXI Editores- CLACSO.

División de Psicología Social, Ambiental y Comunitaria – COLPSIC (2010) *Perfil del psicólogo social* [documento de trabajo]. Bogotá.

Freire, P. (1997, e.o. 1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Mexico D.F.: Paidós

Ibérica, S.A.

Íñiguez Lupicinio Y Pallí Cristina. *La Psicología Social de la Ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación*. En: revista Anales de psicología 2002, vol. 18, nº 1.

Íñiguez, Lupicinio. Muñoz Justicia, Juan, Peñaranda Maria Carmen y Martínez, Luz Maria *La psicología social en España: estructuras de comunidades.* Universidad Autónoma de Barcelona *En:* REDES- Revista hispana para el análisis de redes Sociales. Vol.10 No.3 Junio 2006. http://revista-redes.rediris.es

Khun Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de cultura Económica: México.

León Sanabria, V. E. (2010) *Reconstrucción del estado actual de las redes de Psicólogos Sociales en Colombia: 2010 – 2011* [documento de trabajo]. Bogotá: Universidad INCCA de Colombia

Lewin, Kurt. (1946) *Resolución de conflictos. Päginas escogidas acerca de la dinámica de grupo. Notas sobre la teoría del campo y la teoría espacial.* Disponible en: **https://www.hawaii.edu/powerkills/DPF.CHAP3.HTM**

Molina, J. L. (2001) *El análisis de redes sociales: una introducción*. Barcelona, España: Bellaterra.

Royero, Jaim. *Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones De investigación científica y tecnológica.* Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos19/redes-conocimiento/redes- conocimiento.shtml Consultado en Septiembre de 2010.

6 - REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE PSICOLOGÍA SOBRE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Patricia Covarrubias Papahiu

FES Iztacala-UNAM

México

Resumen

El propósito de la investigación fue conocer cómo representan el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) profesores que participan de la formación profesional de psicólogos, y los retos e implicaciones que desde su perspectiva tiene incorporarlo en la práctica del aula. Para ello se indagaron el tipo de representaciones y sentidos que le otorgan al enfoque para su aceptación o rechazo, si emplean éste en su práctica docente, y el tipo de competencias que les interesa promover en sus estudiantes para su ejercicio profesional.

Como estudio de caso, se utilizó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, teniendo como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada. El proceso analítico-interpretativo de la información obtenida contempló la búsqueda de elementos comunes en todas las entrevistas, en las que se fueron identificando las representaciones que los docentes manifestaban en sus relatos, quedando conformadas por bloques que permitieron agrupar formas similares de representación y la relación de estos elementos con conceptos o categorías teóricas pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza, lo que permitió la construcción de categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994).

Los resultados más distintivos muestran que aún y la heterogeneidad de representaciones develadas entre los docentes entrevistados, la balanza se inclina hacia los docentes que no aprueban y/o no emplean el enfoque basado en competencias. Entre los argumentos más consistentes de éstos para su rechazo, están el desconocimiento del enfoque o dificultad para llevarlo a la práctica, y/o su vinculación con las políticas de corte neoliberal, funcionalista y empresarial. Sin embargo, quienes si lo aceptan y aplican, valoran el desarrollo de actitudes que contempla el enfoque, principalmente los que tienen una visión humanística para la formación de psicólogos, y otros aprecian que promueve las capacidades para un desempeño profesional eficiente.

Palabras claves: educación basada en competencias, representaciones sociales, formación profesional, psicólogos, profesores universitarios

Introducción

El tema de las competencias ha ocupado un lugar preponderante en la educación de nuestro país desde finales del siglo pasado y ha sido motivo de debate y controversias entre los especialistas del currículo y los actores del mismo.

Tomando en consideración la importancia que ha cobrado la enseñanza por competencias en nuestro país y las discusiones que sobre su adecuación al contexto mexicano han dado lugar, el trabajo que presentamos

pretende aportar información que contribuya al entendimiento de las problemáticas, controversias y retos que para profesores universitarios representa el enfoque por competencias en su práctica educativa.

Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen del enfoque por competencias para su aceptación o rechazo[2], profesión que históricamente también ha sido cuestionada acerca de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social.

Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa se impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empezó a tener un material empírico y básico para su valoración.

En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas por sí mismas no habilitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no llegan a alcanzar el éxito previsto (Covarrubias y Casarini, (2013).

En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polisemia del término *competencia*, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la *noción* de competencias en lugar de su *concepto*, en tanto se está lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfelow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013).

Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias a utilizar (Díaz Barriga, F. et al., 2013: 129).

No obstante esta incorporación curricular del enfoque para la formación de diversos profesionistas como médicos, abogados, contadores, entre otros, la enseñanza por competencias, como novedad o como innovación educativa, aún es motivo de controversia hoy en día (Díaz Barriga, Á., 2013). No existe consenso ni claridad sobre cómo debe llevarse a cabo un programa basado en competencias, los nuevos currículos universitarios

2 Los resultados forman parte de la línea de investigación "Procesos curriculares y prácticas pedagógicas en educación superior", del proyecto de investigación Evaluación y Planeación Educativa de la FES Iztacala-UNAM.

que se desarrollan en el país con este enfoque comprenden diferentes formas de interpretarla y diversas formas de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2010). De aquí que aún y la aceptación que a nivel curricular ha alcanzado, para los investigadores en el campo de la didáctica, falta indagar lo que en la práctica se entiende e implementa como educación basada en competencias.

En el caso particular de la psicología, aunque es indudable su legitimidad en el mundo contemporáneo por sus aportaciones al conocimiento y tratamientos de una variedad de problemas a nivel individual y grupal en diversos ámbitos de la actuación humana, cuando se analiza como profesión, existe una intensa discusión sobre la efectividad de su ejercicio profesional y su relevancia social. Entre los factores que se señalan para explicar éstas, están la excesiva teorización y transmisión de sus contenidos disciplinarios, y la poca preparación en habilidades o competencias que se traduce en un desfase entre la formación profesional del psicólogo y las necesidades ocupacionales y sociales de nuestra sociedad (Preciado y Rojas, 1989; Almeida *et al.*, 1989; Castaño, 1989; Lara, 1989; Herrera, 1993; Harrsch, 1998; Castañeda, 1999; Covarrubias, 2003, 2010; Zanatta y Yurén, 2012). Y efectivamente, cuando la formación profesional no alcanza a articular el saber científico y las demandas sociales, ésta misma se pone en entredicho en tanto se considera alejada o descontextualizada de lo que significa la vida profesional.

En tal sentido, el enfoque por competencias, independientemente de la perspectiva o escuela de pensamiento con la que se aborde, podría suponer una alternativa para resolver los problemas que se le atañen a la enseñanza de la psicología, en tanto contiene dos características que se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: por un lado, se centra en el desempeño y, por el otro, recupera condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante (Victorino y Medina, 2007)

Desde aquí, y como apunta Senge (2002), si se quiere mejorar un sistema escolar, es necesario investigar primero el significado que atribuyen los docentes a las reformas e innovaciones para generar cambios reales en las instituciones educativas, las interrogantes que guiaron nuestra investigación fueron: ¿Cómo representan o conciben la Educación basada en Competencias (EBC) profesores de la carrera de psicología?, ¿qué significados, representaciones o valoraciones le asignan al enfoque para su aceptación o rechazo?, ¿se tienen preferencia por este enfoque según el área de la psicología en la que enseñan los profesores?.

Objetivo y perspectiva teórica-metodológica de la investigación

El objetivo de la investigación fue analizar las representaciones que docentes universitarios que participan en la enseñanza de la psicología tienen sobre el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), si emplean el enfoque en su práctica docente, y en su caso, el tipo de competencias que les interesa promover.

Como unidad de análisis, las representaciones en el ámbito educativo cobran gran significado ya que a partir de ellas se develan los fenómenos que no se aprecian a simple vista, pero que afectan o influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Moscovici (1986) la representación social "… es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. … Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales

los hombres hacen tangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (pp.17-18). Es a la vez producto y proceso de una actividad mental en la que el individuo o grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 1987).

Como estudio de caso y por nuestro objeto de estudio, se empleó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, al permitirnos obtener las representaciones de los docentes en su contexto educativo, y desde una perspectiva psicosocial (Erickson, 1989). La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio, sin la pretensión de alcanzar la generalidad de los datos, aún y cuando éstos puedan llegar a ser similares en contextos diferentes (Taylor y Bogdan, 1990).

Los participantes se eligieron de acuerdo a su disponibilidad para la entrevista, es decir, es una muestra no probabilística, pero se intentó que participaran docentes de todas las áreas de la carrera de psicología de en una unidad multidisciplinaria de la UNAM; además se procuró que fueran docentes de diferentes turnos, sexo, y antigüedad en la carrera.

Participaron 35 docentes, de los cuales, 15 son varones y 20 mujeres; 22 del turno matutino, 3 del vespertino y 10 con turno mixto. Con un rango muy amplio de antigüedad: de 2 meses hasta 39 años. Se invitó a profesores que fueran representativos de la planta docente de la carrera, es decir, que pertenecieran a las diferentes áreas académicas que contempla: Social Teórica, Social Aplicada, Métodos Cuantitativos, Psicología Clínica, Educación Especial y Rehabilitación, Desarrollo y Educación, Metodología, Experimental Humana y, Experimental Animal. En el cuadro 1 se puede apreciar su distribución.

El número de docentes que participó se determinó con base a la saturación o reiteración de la información que se iba obteniendo (Saltalamacchia, 1992).

Se utilizó la entrevista semiestructurada como fuente de información, ya que entre sus principales características están su flexibilidad y dinamismo para conseguir de forma menos tensa y más casual las representaciones que los docentes asignaran a la EBC (Taylor y Bodgan, 1990).

Las entrevistas se aplicaron de manera individual y libre en los meses de octubre y diciembre de 2013, a partir de un guion de preguntas orientadoras o nucleares que aseguraran explorar las dimensiones básicas de la investigación. El guion contempló las siguientes preguntas: ¿Qué piensa usted acerca del debate que existe en cuanto al enfoque de la educación basada en competencias?; ¿utiliza en sus cursos este enfoque? ¿por qué?; ¿promueve el desarrollo de competencias en sus clases?; ¿qué competencias le interesa promover en sus estudiantes?. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

El proceso analítico-interpretativo de la información obtenida contempló la búsqueda de elementos comunes en todas las entrevistas y la relación de estos elementos con conceptos o categorías teóricas pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza, lo que permitió la construcción de categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994). Ello posibilitó organizar y presentar la información en torno a tres ejes principales: empleo /no empleo del enfoque por competencias; representaciones en contra, y representaciones a favor del enfoque del enfoque.

Hallazgos preliminares

Por cuestiones de espacio, presentamos únicamente las tendencias más representativas de las indagaciones realizadas hasta ahora en tres ejes conformados para su análisis, apoyándonos solo en algunos de los argumentos de los profesores para sustentar las interpretaciones realizadas.

Empleo/no empleo de la educación basada en competencias

En el cuadro 1 se puede observar que la tendencia en las posturas de los profesores con respecto a la implementación del enfoque por competencias en su práctica educativa no es a favor de su empleo, en tanto el 65-7% (23 docentes) lo rechazan y el 34.2% (12 docentes) lo aceptan. Sin embargo, encontramos que la mayoría de los profesores del área de Psicología Social Aplicada lo aceptan y emplean, mientras que ninguno de los profesores del área de Psicología Social Teórica y de Psicología Clínica, lo aceptan.

Es decir, en general parece existir preferencia o rechazo del enfoque en algunas áreas académicas de la carrera, mientras que en otras, las posturas se encuentran prácticamente divididas.

Cuadro 1.

Área de adscripción	Núm. de profesores que **SI aceptan/emplean** la EBC	Núm. de profesores que **NO aceptan/emplean** la EBC	Sexo M	F	Turno Mat.	Vesp.	Mixto	Antigüedad
TOTALES	**12 (34.2%)**	**23 (63.7%)**		**20**		**3**	**10**	**De 2 meses-39 años**
Social Aplicada	4	1		3	3	1	1	13-35 años
Social Teórica		6		4	5		1	2 meses-35 años
Métodos Cuantitativos	1	2		1	3			21-33 años
Psicología Clínica		4		4	1		3	2 -21 años
Educación Especial y Rehabilitación	2	2		2	2		2	4-28 años
Desarrollo y Educación	1	2		1	2	1		6 meses-39 años
Metodología	1	1		2	1	1		20-30 años
Experimental Humana	2	3		3	4		1	28-32 años
Experimental Animal	1	2		2	1		2	9-30 años

Pero lo importante aquí es el tipo de representaciones y sentidos que los profesores le otorgan al enfoque para su aceptación o rechazo. Al parecer el tipo de contenidos y saberes profesionales que se contemplan en las áreas y asignaturas en las que participan los docentes median sus representaciones sobre el enfoque. Por ejemplo, entre los profesores que aceptan el enfoque del área de Social Aplicada, les resulta de utilidad para promover experiencias prácticas que sirvan a los estudiantes para su posterior ejercicio profesional:

> … este modelo es importante para mí si el alumno adquiera eso que sea competencia o habilidad, pero que pueda adquirirlo en este caso conmigo en la práctica … A veces uno como profesor, en la práctica, uno lo lleva a cabo y al alumno le ofrece estabilidad […] los alumnos, por lo menos con los que yo platico, ellos me dicen, que están trabajando en los procesos de intervención en los lugares donde estaban y adquirieron conmigo mucha experiencia, porque aprendieron cosas como trabajar con grupos, o poder organizar el trabajo con niños de primaria, que que ha sido difícil pero que al final lo logran … (E3, Social Aplicada, p. 2)

Otros valoran el desarrollo de actitudes que promueve el enfoque:

> Yo soy psicólogo humanista, trabajo mucho lo que son las competencias actitudinales, el ser empático, el ser asertivo, el tener una ética profesional (E1, Social Aplicada, p. 1),

Por el contrario, para los profesores del área de Social Teórica que rechazan el enfoque, su problema estriba en que éste "solo forma técnicos… es una idea muy clara de acabar con las humanidades" en lugar de formar "pensadores, hacer científicos" que les sirvan para alcanzar niveles de eficiencia:

> No estoy de acuerdo con el modelo, así que está acabando con la inteligencia de los mexicanos, que a la larga va a acabar con eso. […] la competencia forma un pensamiento tecnócrata; entonces no te permite buscar relaciones más profundas porque implica pensar y luego pensar te duele la cabeza … me parece que no sirve para formar gente que haga propuestas, que busque soluciones, o sea va ser gente que va a ser funcional en una empresa, en un lugar, es mano de obra barata, en otras palabras (E12, Social Teórica, p. 1,3)

Sin embargo, el pensar, el análisis, la crítica y la auto reflexión se convierte en una aspiración común a promover en los estudiantes tanto para profesores que enseñan contenidos prácticos como teóricos, como es el caso de profesores de psicología clínica que no aprueban o no emplean el enfoque:

> No lo empleo, no directamente, no de manera establecida […] Me interesa que puedan poner en tela de juicio los conceptos, que puedan desarrollar como un análisis crítico y que ese análisis pueda tener un sustento sólido y consolidado, que puedan hacer una buena crítica. Eso y la parte del auto-análisis … que las desarrollen para su propia vida. Eso es algo que yo promuevo. Psicología que no sirve para tu propia vida me parece psicología tonta (E25, Psicología Clínica, pp. 1, 2)

Lo cierto es, y como señala Coll (2007), la adquisición o desarrollo de una competencia, por su naturaleza, está firmemente relacionada con la adquisición o movilización de una serie de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), que variarán de acuerdo a cada disciplina, programa o asignatura y de su perfil de formación profesional.

Representaciones en contra del enfoque por competencias

Si bien encontramos posturas tanto a favor o como en contra del enfoque por competencias entre los profesores entrevistados, la balanza se inclina hacia los que están en contra, y aunque son diversas sus representaciones para su rechazo, las mayormente enunciadas tienen que ver con su sentido empresarial y técnico, así como las dificultades para llevarlo a la práctica.

Su orientación globalizadora y tecnocrática. En general, los argumentos expuestos por los docentes que tienen una clara postura en contra de la implementación del enfoque por competencias, giran en torno a que éste

responde a las necesidades derivadas de la globalización, que vinculadas a las políticas neoliberales y al mundo empresarial, hacen que los profesores lo pongan bajo sospecha:

> Estoy en contra, parece que ante las condiciones políticas que tenemos en México lo que se necesita es gente que no piense, gente que tenga condiciones de mucha tecnología, como si fueran técnicos, lo que se ha hecho es cambiar el sistema educativo en función de las necesidades actuales derivadas de la globalización (E8, Social Aplicada, p.1).

> … lo que a mí más me preocupa del modelo de enseñanza por competencias, es que se enmarca en una política educativa que se orienta básicamente a la formación técnica … está poniendo al mercado cómo quien define las competencias en las que se tiene que formar a la persona para que sea útiles a ese sistema económico… (E7, Desarrollo y Educación, p. 1)

Argumentos que coinciden con los puntos más controvertidos que se han expuesto en las publicaciones al respecto. Como se ha documentado por los especialistas, el tema de las competencias en el ámbito educativo proviene del mundo del trabajo, en el que se adoptan como respuesta estratégica para elevar la competitividad de las empresas en el contexto de una economía globalizada que exige nuevos perfiles profesionales para hacer frente a las presiones económicas y sociales de los procesos mundiales enmarcados en una *sociedad del conocimiento* bajo la tutela de las tecnologías de la información y la comunicación (Climent, 2009; Díaz-Barriga, A., 2011; Planas-Coll, 2013).

Sus dificultades de aplicación. Para otros profesores que no aprueban el enfoque por competencias o no lo emplean, el problema radica en la dificultad o complejidad que implica llevarlo a la práctica en las aulas.

Para algunos, la dificultad estriba en las resistencias que provoca cualquier innovación educativa:

> … vivimos inmersos en un contexto donde aún no nos separamos de los enfoques tradicionales en educación, no creo que sea muy viable que se pueda aplicar […] se tendría que cambiar la estructura formativa de los docentes de fondo, o sea , desde el principio, desde las bases y desde la manera en como ellos se preparan para ser docentes, tendrían que estar capacitados y tendrían que estar sensibilizados para entender este nuevo modo de enseñar (E1, Social Aplicada, pp. 1-2)

Para otros, es el desconocimiento del enfoque o sus bases conductistas es lo que obstaculiza ponerlo en práctica:

> Yo creo que no se ha entendido muy bien el modelo de competencias, que muy poca gente lo conoce a cabalidad, debaten desde la ignorancia ¿no? Y bueno yo creo que este debate también tiene que ver con que este modelo de competencias es muy conductista entonces a mucha gente no le gusta (E9, Experimental Humana, p. 1).

Para otros más, el problema reside en los estudiantes, al no llegar a la universidad con las competencias previas que debieron desarrollar desde niveles escolares previos

> Estoy a favor, pero siempre y cuando se aplique al principio de los años escolares, que hubiera una generación donde se aplicara primero ahí, soy de la idea de que a estas alturas es muy

difícil moldear competencias para la adquisición de aprendizaje en la licenciatura, ahorita aplicarlo no está resultando (E11, Experimental Humana, pp. 1-2)

Inclusive hay quien argumenta que no lo emplea por no estar aprobado por la institución "No lo uso porque yo me rijo con el programa que está vigente en el H. Consejo Técnico" (E5, Metodología, p. 1)

A todas luces, las problemáticas que señalan los profesores es un reflejo del reto que al enfoque de las competencias se le ha imputado, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. "Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior" (Díaz Barriga, A., 2006: 17). Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación.

Representaciones a favor del enfoque por competencias

Si bien son menos los profesores que aprueban la enseñanza por competencias, también las razones y significados que le atribuyen para su empleo son diversos. Con todo, entre los argumentos más representativos para su empleo se encuentran: los saberes técnicos y prácticos que el enfoque promueve y su adecuación a las necesidades laborales o del mercado de trabajo; pero también algunos rescatan la visión más sistémica y constructivista del enfoque al mencionar su función más integradora de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que contempla.

Su orientación práctica y técnica para un desempeño profesional eficiente

Contrario y paradójicamente a las concepciones de los profesores que no aprueban la enseñanza por competencias debido a su utilidad práctica y relación con las demandas del campo del trabajo, para otros docentes, justo son estas características las que los llevan a tener una clara postura a favor de su implementación.

Al parecer, se adscriben al enfoque por competencias desde una perspectiva funcional, laboral y conductual que enfatiza la necesidad de traducir las competencias en evidencias objetivas "el saber hacer y el saber ser", en la que se descartan los conocimientos memorísticos y se prioriza la "ejecución" bajo criterios o evidencias de desempeño, enfatizando así un saber práctico efectivo:

> … la ventaja más importante del modelo de competencias a diferencia del modelo tradicional, marcaba la necesidad de que no fuera a nivel de repetición como lo hacía el sistema tradicional; sino más bien que ya fuera de ejecución … pretende que se muestren las habilidades necesarias para mostrar que realmente manejas o dominas el conocimiento (E2, Métodos Cuantitativos, p. 1)

> … yo creo que si es funcional porque antes trabajábamos mucho en la cuestión memorística y apuntes y redacción, cuestiones muy vacías ¿no?, era un trabajo muy plano […] el concepto de competencias tiene que ver con que adquieran ciertas habilidades que les permitan a ellos mismos la autonomía de investigación y puedan darle solución a las problemáticas, yo

> no lo hago a un lado, hay que rescatar lo que es funcional (E27, Desarrollo y Educación, p. 1)

La EBC promete solucionar problemas ya viejos de nuestro sistema educativo como es la enseñanza de tipo enciclopédico o memorística que solo tiene aplicación en la escuela pero no en la realidad cotidiana de los estudiantes, y en su lugar, se orienta a la resolución de problemas de su entorno mediante el desarrollo de competencias que los nuevos escenarios sociales exigen (Díaz Barriga, A., 2011).

Argumentos que acaban siendo precisamente entre los más extendidos para justificar el empleo del enfoque por competencias en la educación nacional, ligados a otro más extendido que es el "educar para la vida" (Vaca et al., 2015).

Esta perspectiva de la EBC es promovida por el Proyecto Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo, 2005) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que está orientada a responder a las presiones de la economía del mercado y a la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos vigentes que son insatisfactorios. Parte de una concepción de corte conductual/laboral que pone atención a "…los resultados obtenidos por el individuo mediante una acción, decisión o forma de comportarse con respecto a las demandas que se le plantean, relacionadas, por ejemplo, con una posición profesional concreta, un papel social o un proyecto personal determinados" (Moreno, 2009: 72).

Sin embargo, y como apuntábamos, el significado y uso que se dé al enfoque por competencias dependerá de la escuela de pensamiento con que se adopte una propuesta curricular por competencias, y en nuestro caso, de la óptica con la que lo miren los profesores.

Su orientación integradora y constructivista en la formación de los estudiantes

Aunque son pocos, encontramos profesores que valoran el enfoque por competencias desde una concepción más sistémica y constructivista de la educación, cuya función es promover una formación más integral de los estudiantes que les permita una comprensión y explicación de los fenómenos, y no necesariamente los prepare, juzgue o evalúe a partir de la empleabilidad directa de lo aprendido, es decir, son profesores que se distancian del enfoque de competencias que promueve la formación exclusivamente "para el trabajo":

> … porque les permite reflexionar, sintetizar, realizar, ser creativos, desempeñar o más bien promover actitudes que impliquen valores que les permitan desenvolverse en la sociedad de una manera más adecuada (E17, Social aplicada, p. 2).

La perspectiva constructivista del enfoque por competencia, que no procede de las exigencias del mercado, más bien de sus repercusiones en la educación y como reflejo de la era global en los sistemas educativos, tiene sus orígenes en los planteamientos piagetianos y vigotskyanos, lo cual ha permitido generar una visión diferente del trabajo por competencias en la educación al volver a situar, por algunos de sus autores, la importancia de los enfoques centrados en el aprendizaje y de la labor de la escuela y del docente en disponer o crear espacios que permitan al estudiante, a partir de su acercamiento a objetos cognitivos, vaya construyendo su propio andamiaje de información y construcción del conocimiento (véase Díaz Barriga, Á., 2011). El

argumento de una profesora es muy consistente en este sentido:

> Pues yo promuevo mucho la reflexión, o sea siempre empiezo a discutir los casos de manera individual, les doy la asesoría así como en tutorías pero ya cuando están atendiendo los casos les pregunto sobre los antecedentes del niño, la familia, la problemática, y entonces les voy dando como bombardeo de ideas de las que me vienen y el chico vaya analizando […] si el estudiante se desvincula con la realidad que es cambiante y dinámica entonces sí podría haber algunas deficiencias o contratiempos (E6, Educación Especial y Rehabilitación, pp.3, 1)

Desde esta perspectiva, el contexto de aprendizaje cobra importancia, donde no solo se requiere integrar los saberes construidos a nuevas situaciones, sino que las nuevas exigencias de la realidad operan como contexto de nuevos aprendizajes. Si bien esta perspectiva no es nueva en la educación pues responde a la misma lógica de construcción del conocimiento de las propuestas de aprendizaje por proyectos, por problemas, por casos o por el ahora recurrido aprendizaje situado, cuyas bases se remontan al pensamiento de Dewey y posteriormente a los distintos planteamientos de la psicología genética y la teoría sociocultural, colocan al enfoque de la educación por competencias con aires muy distantes a su perspectiva funcional, conductual y laboral.

Conclusiones iniciales

Si bien los resultados presentados ahora son apenas preliminares, en tanto presentamos solo las tendencias más representativas encontradas, sin contemplar las categorías teóricas analíticas más particulares que en el proceso de la investigación estamos construyendo, tampoco pretendemos que los datos obtenidos sean concluyentes ni exhaustivos, pero si locales y contextuales que nos permitan contribuir al conocimiento y al debate que sobre la EBC se ha publicado.

Aunque el enfoque por competencias no es una prescripción curricular institucional en las diferentes dependencias de la UNAM, y en el contexto multidisciplinario en el que realizamos el estudio cada carrera de forma autónoma define su estructura curricular y modelo pedagógico, el enfoque por competencias siempre ha sido discutido y debatido como opción o como innovación educativa; es decir, es un tema que se discute y se analiza, se opte o no por él en las actualizaciones o modificación de los diferentes planes de estudio de las carreras que se imparten.

En el caso particular de la carrera de psicología, aunque su modelo educativo no es por competencias, como vimos, hay profesores que de manera autónoma deciden su empleo y otros, aunque no optan por él, tienen algo que decir al respecto.

En términos generales, la tendencia entre los profesores entrevistados es el rechazo o no aprobación y empleo del enfoque, la mayoría argumenta que es un modelo funcionalista, conductual y empresarial, que justo son las críticas y cuestionamientos que se exponen en los debates que sobre el tema hacen los especialistas en currículo. Los que si aceptan y/o emplean el enfoque, algunos, y paradójicamente contrario a los que lo

rechazan, son precisamente los saberes técnicos y prácticos que el enfoque promueve y su adecuación a las necesidades laborales o del mercado de trabajo los atributos que los lleva a emplearlo en sus cursos. Pocos son los docentes que se adscriben al enfoque por competencias desde una visión constructivista.

El sexo, la antigüedad en la docencia y el turno en el que desempeñan su labor docente no parecen estar relacionados con la aceptación o rechazo del enfoque; y aunque encontramos relación de algunas áreas académicas de la carrera en la que enseñan lo profesores con su aprobación o no aprobación, no la encontramos como una condición que se relacione con todas las áreas.

Podemos concluir con los datos aquí analizados, que las diversas formas de entender y actuar una innovación educativa por el profesorado, ya es un tema recurrente, como recurrente son las implicaciones que esto conlleva para el éxito de las innovaciones pedagógicas.

Referencias

Abric, J. C (1997). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Almeida, E., N. Guarneros, A. Limón y S. Román (1989), "Presente y futuro del trabajo profesional del psicólogo en México", en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp.787-791.

Castañeda, S. (1999). "Algunos referentes para un análisis crítico para la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada", en G. Vázquez y J. Martínez (eds.), *La formación del Psicólogo en México*, México, Universidad Latinoamericana, pp. 25-41.

Castaño, D. (1989), "Prospectiva del ejercicio profesional de la psicología en México", en Javier Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 779-785.

Climent, J. B. (2009). "Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias, en *Revista Complutense de Educación, 21* (1), pp. 91-106.

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Innovación Educativa,* núm. 161, pp. 34-39. En: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar_Coll.pdf [recuperado: junio 2015]

Covarrubias, P. (2003), "Currículum, disciplina y profesión, desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala", Tesis de doctorado en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Covarrubias, P. y E. Camarena, O. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional.* México: UNAM-Castellanos Editores.

Covarrubias, P. y M. Casarini (2013). "Los actores del currículo en México: Un campo de conocimiento en constitución", en A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La primera década del siglo XXI (2002-2012)*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE-ANUIES, pp. 197-262.

Díaz Barriga, Á. (2006) "El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz Barriga, Á. (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 2, núm. 5, pp. 3-24. En: http://ries.universia.net [recuperado: julio 2014]

Díaz Barriga, A. (2013, sept.-diciembre). "Secuencias didácticas. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?", en *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado,* vol. 17, núm. 3, pp. 11-33. En: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf, [recuperado: marzo 2014]

Díaz Barriga, F. et al. (2013). "Innovaciones curriculares", en A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La primera década del siglo XXI (2002-2012)*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE-ANUIES, pp. 109-196.

En: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf [recuperado: abril 2013]

Erickson, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, 2, Barcelona, Paidós.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. México: Paidós.

Harrsch, C. (1998), *La identidad del psicólogo* (2ªreimp.), México, Pearson Education.

Herrera, A. (1993), "La formación profesional del psicólogo", en *Perfiles Educativos*, cise-unam, núm. 59, pp. 31-44.

Lara, L. (1989), "La profesión de psicólogo: un análisis de sus antecedentes, situación actual y futura", en Javier Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM, pp. 769-778.

Moreno, T. (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 124, pp. 69-92. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178006 [recuperado: julio 2014]

Moreno, T. (2010, abril-junio). "El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces", en *Revista de Educación Superior*", vol. XXXIX (2), núm. 54, pp. 77-90.

Moscovici, S. et. al. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Planas-Coll, J. (2013). "El contrasentido de la enseñanza basada en competencias". *Revista Iberoamericana de Educación Suprior*, núm. 10, vol. IV, pp. 75-92.

Preciado, H. y L. A. Rojas (1989), "Notas sobre la enseñanza de la psicología en México: estado actual y perspectivas de desarrollo", en *Revista de la Educación Superior*, México, vol. 18, núm. 72, pp. 57-72.

Saltalamacchia, H. (1992). Historia de vida. Puerto Rico: CIJUP.

Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vaca, J., V. Aguilar, F. Gutiérrez, A. Cano, y J. A. Bustamante (2015). ¿Qué demonios son las competencias?. *Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo.* México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones de la Educación.

Victorino, L. y G. Medina (2007). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica.* En: http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayALLiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf

Winterton, J., F. Delamare y E. Stringfelow (2006), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Luxemburgo, CEDEFOP Reference series 64, Office for Official Publications of the European Communities. En: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048, [recuperado: marzo 2015]

Zanatta, E. y T. Yurén (2012), "La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17, núm.1, pp. 151-170.

7 - DE LA BILDUNG A LA CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS: EL CONCEPTO DE FORMACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN PSICOLOGÍA EN COLOMBIA.

AUTOR(ES):
Mónica viviana Gómez Vásquez
E-MAIL DE CONTACTO
monigomez83@yahoo.es

INSTITUCION:
Universidad Cooperativa de Colombia Cali

RESUMEN:
El concepto de formación guarda especial significado en la tradición del pensamiento occidental. No obstante, la variación de sus significados en el tiempo evidencia la tensión de sus componentes y la superficialidad de su sentido en los discursos contemporáneos de la educación superior. En más de dos siglos el concepto ha atravesado diversos horizontes de significado y en la actualidad se le asocia a capacitación. Derivada de resultados de investigación, se realiza una reflexión crítica sobre el concepto de formación en la educación superior contemporánea y sus implicaciones en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. El estudio fue descriptivo/analítico, documental, de corte cualitativo con una metodología de Análisis de Contenido de tipo semántico. Inicialmente, se presenta un breve recorrido del trasegar del concepto desde la paidea griega hasta el presente, deteniéndonos en el periodo ilustrado en el cual la formación alcanza el significante de la experiencia, por el devenir en el tiempo y la reflexión de quien se sitúa en ella por la relación con el saber. En un segundo se presentan algunos antecedentes de los programas de pregrado en Psicología en Colombia. Y en un tercer momento se analiza la naturaleza de su significado actual por la introducción de discursos ajenos a la educación, en donde el concepto es asociado a las nociones de eficiencia y calidad y se promueve un "enfoque formativo" desde las llamadas competencias laborales. Se concluye que el concepto de formación se ha debilitado en un sentido instrumental de su uso para ser funcional a la lógica del mercado laboral de trabajo en la llamada sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Álvarez, E. (2008). Tres concepciones postmodernas de los sistemas educativos: Foucault, Lyotard y Luhmann. Pampedia, (4), 43-54

Álzate, G. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. Univ. Psychol. 7, (2), 113-127

Ardila, R. (s.f). Orígenes de la psicología profesional en Colombia. La significación histórica del 20 de noviembre de 1947. Revista Colombiana de Psicología. 227- 231

Ardila, R. (1988). Mercedes Rodrigo (1891-1982). Revista Latinoamericana de Psicología, 20, 429-434.

ASCOFAPSI (2012). Caracterización de los programas de formación en Psicología en Colombia. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2012/Caracterizacion_Prog_Psicologia.pdf

ASCOFAPSI (2013). Programas acreditados. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas_acreditados.pdf

ASCUN (2012). Desarrollo humano sostenible y transformación de la sociedad. Política para la Educación Superior y agenda para la Universidad, de cara al país que queremos. Consejo nacional de rectores, ASCUN. 1 edición. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-314990_archivo_pdf.pdf

Bardin, L. (1996) Análisis de contenido. Madrid: Akal Ediciones.

Bauman, Z. (2002). Modernidad liquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1996). Teoría de la modernización reflexiva. Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Editorial Anthropos. Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Beillerot, J. (1998). Saber y relación con el saber. Buenos aires: Paidós
Borrero, A. (2008). La Universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo III. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Bourdieu, P. (2000).Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital Social, en Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer, Bilbao 132-133.

Brunet, I., y Belzunegui, A. (2003): Formación y flexibilidad: critica sociológica a la competencias. Barcelona: Icaria Editorial.

Bruner, J. (2006). Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos. Chile: Fondo de cultura económica.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas, 2, 53-82. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008

Carrillo, M., y Mosquera, C.(s.f). La función social de la Universidad: concepto, transformaciones y perspectivas en el tiempo. Recuperado de: http://tonydelacruzr.blogspot.com/2011/05/la-funcion-social-de-la-Universidad.html

Carrión, E. (2007). El concepto de Universidad en la política educativa de educación Superior. Revista Studiositas, 2, (1), 29-55.

Cejas, M. (2007). La formación profesional en América Latina .Un Factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial?. Visión gerencial, 6, (2) 207-230.

Camejo, A (2006). Epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 14, (2), publicación electrónica Universidad complutense. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/14/ajcamejo.pdf

Collen, R. (2013). El Análisis de Contenido de las Comunicaciones. Fundamentos y Técnicas. Colección. Sociedad Latina de Comunicación. Recuperado de: http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analconteni-

do_completo.pdf

Daros, (sf). W. Filosofía postmoderna de la educación. Argentina: Conicet. Recuperado de: http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-critica-a-la-filosofia- posmoderna-de-la-educacion.pdf

De Sousa de Santos, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Bolivia: Plural editores.
Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I. y colaboradores (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Deleuze, G. (1993). "Que es la filosofía". Barcelona: Anagrama.

Derrida, J. (2002). La Universidad sin condición. Madrid: Trotta, s.a

Decreto 1295/ 2010. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-29430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

(2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación. En Pedroza R (Ed,). Flexibilidad y competencias profesionales en las Universidades Iberoamericanas. 29-58 México: Pomares.

(2006). Educación superior: Horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.

(2009). El concepto de formación. México: Universidad San Luis potosí.

(2011).Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. Pedagogía y saberes, Universidad pedagógica nacional, (35), 9-24.

(2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Contextos. En prensa

Estrada, J. (2003). La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Capitulo II: El momento actual de la política educativa. Universidad Nacional de Colombia: Unilibros.

Fenalpro (2011). Políticas públicas de educación superior en Colombia. Recuperado de: http://www.fenalprou.org.co/simposio/memorias/relatorias-mesas/204-politicas-publicas-de-educacion-superior-en-colombia.html

Fernández, E (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. REIFOP. 12 (1), 151-160. Recuperado de: http://www.aufop.com

Filloux, J (1996). Formación y subjetividad. Buenos aires: nueva Visión.

Gadamer, H. (1977) Verdad y Método I. Décima segunda Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Guevara, D. (2010). Financiarización y educación superior, nuevos espacios para el capital financiero en el tercer milenio. Estudio de caso para Colombia. Tesis de grado Maestría, Facultad de ciencias económicas.

Universidad Nacional de Colombia.

ICFES-ASCOFAPSI (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf

Jaeger, W. (1997). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de cultura Económica.

Kant, I. (1991). Pedagogía. Recuperado de:
http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf

(2009) ¿Qué es la ilustración?. Aramayo, R (tr.) Madrid: Alianza

Klaus, A., y Muñoz, D. (2006). Individualización y formación universitaria en la sociedad del riesgo. Universidad de Antioquia, 6, (3), versión digital.

Ley 30 (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Ley 130 (1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0070_1993.html

Ley 1090 (2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Recuperado de: http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2_upb_medellin/pgv2_m030_pregrados/pgv2_m030040020_psicologia/codigo_etico/codigo%20deontologico%20y%20bioetico.pdf
Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío. Barcelona: Anagrama. López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Revista de Educación, 4 (1), 167-179.

Lyotard, F (1994). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid. Planeta. Matéu, J. (s.f). El concepto de formación en el joven Nietzsche. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20076D8B0B1F- CFBB-97E5-2719-2485F1C04BF4&dsID=nietzsche_como.pdf

Medina G. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia, 7. (2), 113-127

Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham, 6, (1), 79-89

MEN. (2006). Condiciones mínimas de calidad de Programas académicos. Recuperado de:
http://200.116.126.171/portal/images/stories/institucional/normatcolombiana/arc_917.pdf

O.N.U. (1998). Educación: La Agenda Del Siglo XXI: Hacia un Desarrollo Humano. En Gómez, H. (Ed.), Programa de las naciones unidas para el desarrollo. TM editores. 1-336

Ortega y Gasset (2007). Misión de La Universidad. Madrid: Biblioteca nueva.

Orozco, L. (1999).La formación integral. Mito o realidad. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.

Pedroza, R., y Villalobos, G (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior. Revista Científica Guillermo de Ockham, 6, (1), 79-89.

PND. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para Todos. Gobierno Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx

Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf

Piñuel, J (s.f). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf

Sopó, A (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. Revista Logos 12, 39-47

Real academia española (2001). Diccionario de la lengua española. (22, ed.). Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=flexible

Robles 2005. La Universidad Latinoamericana ante el reto de la globalización. En políticas Universitarias en Latinoamérica: Historia y perspectiva. 214-225

Sarria, M. (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. Revista colombiana de Educación Superior, 1, (2), 9-25.

Silva, M. (2003). Desde los Tres Robles. CINEPSI- 2001 Congreso Interuniversitario de Estudiantes de Psicología Costa Caribe. Cartagena: Ideas Gráficas, pp. 157-163.

(2007). La enseñanza de la psicología en Colombia. El legado Rodriguista. Cambios y prospectivas. Psicogente, 10 (17), 60-73. Universidad Simón Bolívar.

Solé, F., & Mirabet, M. (1997). Guia para la formación de la empresa. Madrid: Cívitas

Suarez, M. (2007). Cultura de la Modernidad/Posmodernidad, implicaciones en la educación venezolana. Una mirada desde el ámbito universitario para la formación docente. Pedagogía fecp. Recuperado de: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny07/article11.pdf

Suescun, C. (2011). Presupuesto de 2011: Continuismo para la financiación de la guerra y la deuda. Revista Izquierda: Espacio crítico – Centro de Investigaciones. (6), 10-15.

Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. EDUCERE, 11, (36), 73–80.

Tünnermann, C. (1999). Historia de las universidades de América Latina. "Introducción". México: UDUAL

PALABRAS CLAVES:
Formación, Educación superior, Psicología, competencias laborales

8- ANÁLISIS SOBRE SINTOMATOLOGIA ASOCIADA AL TRASTORNO DISMÓRFICO CORPORAL EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES ESTATALES, CHILÁN.

Expositoras (estudiantes):

Macarena Andrea Acuña Gutiérrez, María José Baeza Navarrete.

Universidad del BíoBío, Escuela de Psicología

Chillán, Chile

2014

Resumen:

En los últimos años se ha demostrado que la imagen corporal (IC) es un aspecto importante y altamente valorado dentro de la sociedad actual, esto se percibe en cada cultura en donde se presentan diversos cánones de belleza que impulsan a hombres y mujeres a preocuparse por su aspecto físico y así alcanzarlos. Como consecuencia se puede llegar al desarrollo de numerosos malestares y diversos trastornos somatomorfos, entre ellos el Trastorno Dismórfico Corporal.

En Chile se han encontrado escasos estudios inferenciales respecto al tema, lo que ha planteado la necesidad de realizar un análisis de la sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal (TDC). La muestra estuvo conformada por estudiantes de Universidades Tradicionales de la ciudad de Chillán utilizando el instrumento "Body Dysmorphic Disorder Examination", el cual fue previamente estandarizado y validado en el país.

Palabras Clave: TDC. Sintomatología. IC. Estudiantes.

Abstract:

In the past years it has demonstrated that the corporal image (CI) is an important and highly valued aspect in the actual society, this is perceived in each culture where are presented different beauty canons that impulse men and women to take care of their physic look and reach it. In consequence it can be the development of numerous ailments and diverse somatomorphic disorders, including the Body Dysmorphic Disorder.

In Chile it has found just a few inferential studies about it, which has set the need of do an analysis of the symptomatology associated to Body Dysmorphic Disorder (BDD). The studied group was formed by traditional universities students from Chillán, using the "Body Dysmorphic Disorder Examination" which was previously standardized and validated in the country.

Keywords: BDD. Symptomatology. CI. Students

Introducción:

Se ha demostrado que la imagen corporal es un aspecto importante y altamente valorado en la actualidad. Cada vez son más los hombres y mujeres que están preocupados de obtener una apariencia física acorde a los estereotipos que se han construidos a nivel social. Esto se percibe en la sociedad occidental, donde se presenta insatisfacción corporal en un tercio de la población femenina y en un cuarto de la masculina (Sanchez y Rossano, 2012). El cuerpo se ha convertido en un negocio pasando a ser una fuente de consumo y una industria, esto conlleva a que mucha gente esté centrada en su aspecto físico (Sanchez y Rossano, 2012). Es así, como este suceso puede acarrear diversos malestares en la vida de la persona lo cual las puede llevar a desarrollar numerosos trastornos; uno de ellos es el Trastorno Dismorfico Corporal.

El objetivo de la investigación se centra en el análisis de la sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal, con el fin de evidenciar la importancia que tiene la imagen corporal en jóvenes y cómo ésta afecta de forma significativa en la autoestima y autoconcepto de la persona.

En investigaciones recientes se ha dado a conocer la insatisfacción de estudiantes universitarios con su imagen corporal (Llorca, 2010, citado en Lagos y cols, 2010). En consecuencia se escoge como población a jóvenes universitarios de diferentes carreras de universidades estatales de Chillán, Chile cuyas edades fluctúan entre 18 y 25 años. Esto debido a la gran exposición y preocupación que tienen los jóvenes sobre su apariencia física lo cual los hace una población idónea para realizar la investigación.

El instrumento utilizado para este estudio fue el Body Dysmorphic Disorder Examination, el cual se aplicó dentro del periodo académico, en fecha cercana al verano en donde según el punto de vista de las investigadoras, la mayoría de los jóvenes universitarios empiezan a mostrar mayor preocupación por obtener una apariencia física acorde a los cánones de belleza establecidos dentro de la sociedad.

Imagen corporal

No se ha llegado a un acuerdo sobre el concepto de imagen corporal, y las investigaciones que buscan medir las alteraciones de ésta de una manera objetiva se han mantenido como un desafío formidable (Skrzypek, Wehmeier y Remschmidt, 2001). Schilder en el año 1950 (citado en Baile, 2003) define a la imagen del cuerpo como la figura que se forma en la mente de la persona, es decir, la forma en la que se representa a sí mismo.

La imagen corporal es "la imagen que forma nuestra mente de nuestro propio cuerpo, es decir, el modo en que nuestro cuerpo se nos manifiesta" (…) la imagen corporal no está necesariamente correlacionada con la apariencia física real, siendo claves las actitudes y valoraciones que el individuo hace de su propio cuerpo (…) al evaluar sus dimensiones corporales, manifiestan juicios valorativos que no coinciden con las dimensiones reales presentan una alteración de la imagen corporal (Alacid, López-Miñarro, Muyor & Vaquero, 2013, p.28)

Thompson (1990, en Raich, 2004), concibe que el constructo de imagen corporal está formado por tres unidades: El primero es un componente perceptual, el cual manifiesta la precisión con que se divisa el tamaño de las diferentes partes del cuerpo o su totalidad (Thomson, 1990, en Raich, 2004). La alteración de este compo-

nente lleva a dos resultados, la sobrestimación, es decir percibir el cuerpo en dimensiones más grandes de las que son, o la subestimación, en la cual se percibe el cuerpo de un tamaño inferior al real; luego se encuentra el componente subjetivo o cognitivo-afectivo, el cual se manifiesta en sentimientos, actitudes, cogniciones y valoraciones que emite el cuerpo, de manera principal se encuentra el tamaño, peso, o cualquier otro aspecto de la apariencia física; y por último, un componente conductual, el cual se expresa en las conductas sobre la percepción de su cuerpo y en los sentimientos relacionados que éstos provocan (Thomson, 1990, en Raich, 2004).

En otras palabras la imagen corporal es un constructo que abarca lo que la persona piensa, siente y como ésta se aprecia y actúa en relación a su cuerpo (Raich, Torras y Figueras, 1996, en Baile, 2003).

La imagen corporal está relacionada directamente con la autoestima, la cual es la capacidad de tener confianza y respeto por sí mismo. En el momento que la persona nace ésta comienza a construir su propia autoestima, el cual es conducido a lo largo de su vida por las pautas de crianza y las relaciones interpersonales que va desarrollando a lo largo de su vida (Aguilar, Aumak y Botello, 1998).

Trastornos Somatomorfos.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (2002) la característica principal de los trastornos somatomorfos es la presencia de síntomas físicos que sugieren una enfermedad médica y que no pueden ser explicados completamente por la presencia de una enfermedad, por los efectos directos de una sustancia o por otro trastorno mental (DSM-IV-TR,2002). Los síntomas deben producir malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral, o de otras áreas importantes de la actividad del individuo (DSM-IV-TR, 2002).

Trastorno Dismorfico corporal.

También denominado dismorfofobia o síndrome de distorsión de la imagen, es un trastorno que va ligado a la percepción y valoración corporal consistiendo en una exageración de la preocupación por algún defecto que no existe en la apariencia física, o bien en un juicio desproporcionado de posibles anomalías respecto al cuerpo que pudiera presentar la persona (Landaverde y Valladares, 2006)

Este trastorno puede aparecer en proporciones semejantes en figuras de sexo masculino y femenino, teniendo como edad media 17 años, la cual es la época en donde el individuo está más preocupado de su autoimagen y vida social (Landaverde y Valladares, 2006). Este trastorno acarrea un deterioro en la vida de la persona, el cual demanda constantemente soluciones médicas o quirúrgicas, pudiendo presentar una o varias preocupaciones a lo largo de su existencia, o bien pueden reemplazar un síntoma por otro (Landaverde y Valladares, 2006).

Patterson y cols. (citado en Donoso, 2010, p.15) lo define como un "trastorno de la fealdad imaginaria", una "enfermedad psiquiátrica que se manifiesta como una gran preocupación por un defecto imaginario de la apariencia". Si hay un ligero defecto, éste no explica la ansiedad exagerada que produce.

Esta preocupación causa en la persona un malestar significativo en el ámbito social y otras áreas evitando sitios públicos donde se encuentren aglomeraciones. En los casos más serios eluden situaciones sociales en

donde tengan que establecer relaciones íntimas escogiendo empleos que no impliquen una alta exposición social. Así también considera que genera en las personas una calidad de vida comparable con las de otras patologías mentales y somáticas (Misticone, 2007, citado en Donoso, 2010).

Sintomatología.

Según el DSM-IV-TR (APA, 2002) los criterios diagnósticos para determinar la presencia del TDC son tres: Existe una preocupación por la presencia de algún defecto "imaginario" del aspecto físico en una persona; luego ésta puede provocar malestar de manera clínica, deterioro social, laboral o en otras áreas importantes y no se explica con la presencia de otro trastorno mental (Raich, 2004).

Para que un paciente sea diagnosticado con TDC, de acuerdo con el DSM-IV la enfermedad debe producir sufrimiento constante y considerable, además de suscitar deficiencias en las áreas de funcionamiento social, ocupacional u otras áreas importantes (Bienvenu, Chodynicki, Janniger, Patterson y Schwartz, 2001).

El Trastorno Dismórfico Corporal es relacionado con conductas de tipo compulsivas relativas a la comparación y vigilancia de su propio defecto. Por ejemplo, es muy frecuente que estén gran parte del tiempo mirándose al espejo, vistiéndose y maquillándose, aplicándose productos cosméticos, pesándose, midiendo sus dimensiones, etc. Eso es en el plano personal, pero en el interpersonal, se añade el estar mirando los cuerpos de los otros, comparándolos con el propio, lo cual genera mucha más ansiedad que la que ya traen las situaciones sociales (…) Los principales síntomas son, como dice su nombre la obsesión y la compulsión. Una diferencia que se presenta en el TOC y el TDC, es que en el trastorno obsesivo-compulsivo existe una gran resistencia por parte del paciente hacia la persistencia e intromisión de sus propias ideas obsesivas, mientras que en el Trastorno Dismórfico Corporal no existe tal resistencia, sino que le otorgan mucha más importancia al contenido de las ideas obsesivas (Mora & Raich, 2004, citado en Donoso, 2010, pp.16-17).

En cuanto a los síntomas más comunes del Trastorno Dismorfico Corporal estos se enfocan en defectos imaginarios o de poca importancia en el rostro o cabeza como el acné, cicatrices, arrugas, asimetría o desproporción facial y vello excesivo en la cara; también se preocupan por el tamaño o forma de su nariz, ojos, dientes, labios, cejas y orejas (DSM-IV-TR, 2002) Sin embargo, estos defectos se pueden encontrar además en otros lugares del cuerpo o centrarse en varias de este, la mayoría de las personas experimentan un malestar intenso en relación con su defecto imaginario y suelen describir sus inquietudes como "muy dolorosas", "torturantes", o "devastadoras"; les resulta complicado controlar y dominar sus preocupaciones y a la vez hacen poco y nada para lograr superarlas (DSM-IV-TR, 2002).

Además plantea que como factor de riesgo no está solo la predisposición genética, sino también la existencia de timidez, perfeccionismo y temperamento ansioso; así como también el haber sufrido un trauma significativo en algún momento de la infancia (…) toma una definición etiológica hecha desde la teoría psicoanalítica, en la cual se considera al TDC como "un desplazamiento (que es un mecanismo básico) de los sentimientos de inferioridad, autoimagen pobre y culpa, hacia un área corporal definida (…) los factores que influyen en percepción corporal que son la "personalidad, estados premórbidos,

significados ideosincráticos, factores constitucionales y la experiencia individual" (Misticone, 2007 en Donoso 2010, p.5).

Causas del Trastorno Dismórfico Corporal

Con respecto a las causas que provocan el trastorno dismorfico corporal, Rojas en el año 2005 emite que existe una alteración biológica que puede causar dicho trastorno, esto debido a una disminución en los niveles de serotonina en el sistema nervioso central, concretamente cerca del núcleo de rafé. Feusner, Townsend, Bystritsky y Bookheimer en su investigación realizada en año 2007 (citados en Donoso, 2010) comprobaron que la causa del trastorno dismórfico corporal se sitúa en el procesamiento del campo visual modificando la percepción de la realidad de las personas que presentan el trastorno.

Misticone (2007, en Donoso, 2010) manifiesta una percepción más psicosocial, ella refiere que la causalidad del trastorno se remonta a las interpretaciones excesivas de los ideales de belleza. "Además plantea que como factor de riesgo no está solo la predisposición genética, sino también la existencia de timidez, perfeccionismo y temperamento ansioso; así como también el haber sufrido un trauma significativo en algún momento de la infancia" (Misticone, 2007, en Donoso, 2010 p.18).

Metodología:

La investigación se enmarca dentro de una metodología cuantitativa, de la cual se explicita un diseño no experimental, ya que no se manipula de manera intencional la variable independiente, si no que se observan los fenómenos tal cual como se manifiestan en su contexto natural para después ser analizados (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se utiliza un tipo de investigación descriptiva buscando someter a análisis las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, entre Otros (Dankhe, 1986, citado en Ávila, 2006).

La investigación busca medir la variable "presencia de sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal" en una muestra conformada por 89 alumnos y alumnas de Universidades Tradicionales de la ciudad de Chillán, para luego describir cómo se manifiesta esta variable en la población estudiada.

Para la pesquisa de datos, se utilizó el "Body Dysmorphic Disorder Examination" (BDDE), instrumento que fue estandarizado y validado en Chile por Donoso en el año 2010, el cual fue previamente adaptado por Raich, Torras y Mora en el año 1997, con el fin de evaluar la imagen corporal y síntomas asociados al trastorno dismórfico (Raich, 2004). El BDDE se adecua tanto para hombres como para mujeres, evaluando aspectos cognitivos como conductuales, valorando la insatisfacción corporal e ideas sobrevaloradas acerca de su apariencia (Raich, 2004). La estructuración de las preguntas se realiza en base a una escala de tipo Likert de 7 puntas, en la cual al obtener un puntaje mayor a 66 se asume la presencia del Trastorno Dismórfico Corporal (Rosen & Reiter, 1996).

La investigación que se lleva a cabo busca indagar la presencia de sintomatología asociada al trastorno dismórfico corporal en alumnos de universidades estatales de la ciudad de Chillán, para ello se utiliza un enfoque epistemológico neopositivista, ya que apoya de manera completa el marco de la investigación realizada, utilizando probabilidades, herramientas estadísticas e informáticas antes de centrarse en verdades absolutas (Ruiz, 2004).

Resultados:

Participaron en este estudio 89 estudiantes de Universidades Tradicionales de la ciudad de Chillán correspondientes al 100% de la población

Tabla 1

Análisis estadístico de la sintomatología de Trastorno Dismórfico Corporal (TDC)

N	**Válidos**	89		**Asimetría**	1,123
	Perdidos	0		**Error típ. de asimetría**	,255
Media		1,2584		**Curtosis**	-,757
Mediana		1,0000		**Error típ. de curtosis**	,506
Moda		1,00		**Rango**	1,00
Desv. típ.		,44025		**Mínimo**	1,00
Varianza		,194		**Máximo**	2,00

Fuente: Acuña M y Baeza M, "Análisis sobre sintomatología asociada al TDC, 2014". Elaboración Propia

La tabla 1 muestra la sintomatología del TDC en la población estudiada, se destaca que el promedio de presencia de sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal es de 1,25, lo que corresponde a ausencia de sintomatología y los datos se alejan en promedio 0,44 respecto del valor medio.

Tabla 2

Sintomatología TDC					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Sin sintomatología	66	74,2	74,2	74,2
	Con sintomatología	23	25,8	25,8	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Fuente: Idem Tabla N° 1. Elaboración Propia

Tal como se observa en la Tabla 2, de los 89 alumnos y alumnas de Universidades Tradicionales de la ciudad de Chillán se obtiene que el 74,2% de ellos no presenta sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal. En tanto el 25,8% restante presenta sintomatología asociada al Trastorno.

En cuanto al 25,8% que presenta sintomatología asociada al Trastorno Dismórfico Corporal, el 50,7% pertenece a estudiantes de sexo femenino, mientras que el 49,3% restante corresponde a estudiantes de sexo masculino por lo que no se manifiesta gran diferencia de género dentro de la población.

Respecto al objetivo de investigación se realizó un análisis en los principales síntomas según los criterios Diagnósticos A y B del DSM IV en relación al Trastorno Dismórfico Corporal, propuestos por Rosen & Reiter en el año 1996, los cuales son representados en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Criterio A: Preocupación por algún defecto imaginario del aspecto físico. Cuando hay leves anomalías físicas, la preocupación del individuo es excesiva"

	p. n°2 Defecto no observable		**p. n°3 Quejas por apariencia**		**p. n°9 molestia por comentarios**		**p. n°10 violencia y autoconciencia**		**p. n°18 importancia de la apariencia**		**p. n°19 autoevaluación negativa de su apariencia**	
	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%
Ausente	27	30,3	18	20,2	25	28,1	34	38,2	38	42,7	37	41,6
Muy leve	18	20,2	0	0	42	47,2	39	43,8	14	15,7	15	16,9
Leve	32	36,0	56	62,9	10	11,2	13	14,6	33	37,1	26	28,2
Moderada	2	2,2	0	0	7	7,9	1	1,1	2	2,2	1	1,1
Moderadamente grave	6	6,7	14	15,7	4	4,5	2	2,2	2	2,2	6	6,7
Grave	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0	0	2	2,2
Extremadamente grave	3	3,4	1	1,1	0	0	0	0	0	0	2	2,2

Fuente: Idem Tabla N° 1. Elaboración Propia

Tabla 4

Criterio B: La preocupación provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo"

	P. n°9 Molestia por comentarios		**p. n°11 Autoconciencia y vergüenza**		**p. n°13 Angustia cuando la gente nota la apariencia**	
	Fa	F%	Fa	F%	Fa	F%
Ausente	25	28,1	30	33,7	33	37,1
Muy leve	42	47,2	42	47,2	0	0
Leve	10	11,2	10	11,2	50	56,2
Moderada	7	7,9	4	4,5	0	0
Moderadamente grave	4	4,5	2	2,2	6	6,7
Grave	1	1,1	1	1,1	0	0
Extremadamente grave	0	0	0	o	0	0
Fuente: Idem Tabla N° 1. Elaboración Propia						

De acuerdo al criterio A, este se encasilla en la preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico y que cuando existen leves anomalías físicas, la preocupación del individuo es excesiva. En la población estudiada esta sintomatología se presentó mayormente de manera leve al momento de vigilar reiteradamente su rasgo (36%) mientras que más de la mitad de la muestra presenta leve insatisfacción con respecto a su defecto imaginario (62,9%). Así mismo se pesquisa una ligera inquietud en la población cuando personas externas comentan positiva o negativamente algo de su defecto físico (47,2%) y en el pensamiento de que otras personas le han hecho algo debido a su defecto físico (43,8%). Por último se mostró mayormente una ausencia de sintomatología referente a haber sentido la atención de otras personas respecto a su defecto físico (42,7%) y en una auto-evaluación negativa con respecto a su apariencia física.

En cuanto al criterio B del DSM IV, en el cual se enfoca en la preocupación que provoca un malestar clínicamente significativo o un deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de las actividades del individuo. En la muestra de estudio se encontró una prevalencia en un rango muy leve de acuerdo al nivel de inquietud con respecto a los comentarios realizados, tanto positiva como negativamente de acuerdo a su defecto físico (47,2%), así mismo manifiestan una muy leve vergüenza con respecto a dichos comentarios (47,2%). Con respecto a la angustia generada cuando la gente nota su defecto físico, esta se presenta mayormente leve en la muestra (56,2%).

En efecto la sintomatología asociada al TDC se encuentra de manera leve en la población estudiada, aun así no hay que dejar de lado el porcentaje de estudiantes presentan sintomatología en un rango grave dentro del criterio A.

Conclusión

En los resultados obtenidos de la presente investigación se puede observar que existe presencia de sintomatología asociada al trastorno dismórfico corporal en estudiantes de universidades tradicionales de la ciudad de Chillán, con un porcentaje que al compararlo con el estudio realizado hace 4 años en la misma ciudad y con una muestra semejante, se demuestra un alza radical, ya que en la investigación efectuada por Donoso en el año 2010, un 2,8% de la población universitaria estudiada marcó sintomatología asociada al Trastorno, mientras que en la investigación realizada el 2014 esta cifra aumentó a 25,8%, lo cual deja en evidencia lo relevante que es estudiar y analizar este tema. Esto se menciona debido a que en Chile no se ha encontrado evidencia de análisis estadísticos descriptivos respecto al Trastorno Dismórfico Corporal que estudie a su población en totalidad, mientras que en la localidad de Chillán sólo se pesquisa un estudio anterior, el cual ya fue mencionado.

Landaverde y valladares en el año 2006 indican que el TDC aparece en proporciones semejantes en figuras de sexo masculino y femenino, teniendo como edad media de inicio los 17 años la cual es la época donde el individuo está más preocupado de su autoimagen y relaciones interpersonales. Esto se puede comprobar con los resultados obtenidos en el estudio realizado, en donde del 25,8% de población que marcó sintomatología asociada al trastorno, el 49,3% eran sujetos del sexo masculino y el 50,7% del sexo femenino, manifestando una breve brecha entre ambos, rompiendo así el tabú de que la imagen corporal está directamente relacionada con el género, el cual visualiza las diferencias entre los hombres y las mujeres en cuanto a ideas, valores y modos de actuar, que han sido construidas socialmente a lo largo de los años, creando un rol; en donde se toma más importancia a la población femenina debido a su afán de cuidar su cuerpo de diversas maneras (Piñol, 2007, citado en Lagos y cols, 2010) y en efecto se cree que en el sexo masculino el cuerpo pasa a segundo plano, centrándose mayormente en sus habilidades verbales o deportivas (Aguilar, 1998).

También dentro de esta misma brecha se ha dado a conocer en investigaciones recientes, la insatisfacción de estudiantes universitarios con su cuerpo, preocupándose de manera excesiva por sus hábitos alimenticios y el control de su peso (Llorca, 2010, Lagos y cols, 2010). Esto nos lleva a dirigir nuestra mirada hacia los cánones de belleza establecidos en la sociedad y la sobrevaloración de los procedimientos cosméticos actuales como ayuda para disminuir los "defectos" físicos (Misticone, 2007, en Donoso, 2010). Esta búsqueda de la perfección puede llevar a obsesiones dolorosas provocando un malestar continuo y tormentoso en la persona sobretodo en la etapa de la adolescencia y en la adultez temprana (Calaf, 2005, Donoso, 2010).

Luego de aplicar los 89 cuestionarios a la población universitaria se obtuvo que el 25,8% presenta sintomatología asociada al TDC. Este no es un porcentaje menor ya que representa a la cuarta parte de la población estudiada. Es por ello que se somete a un análisis extensivo de acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-IV dando cuenta que existe en estudiantes una excesiva preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico y que esto mismo repercute en sus relaciones sociales e interpersonales afectando tanto en el plano inter como intrapsicologico, presentando además un alto nivel de suicidabilidad, por lo que se considera importante el estudio y análisis de estos casos. Este análisis extensivo realizado muestra que la mayor parte de la muestra presenta sintomatología débil, pero llama la atención el encontrar así mismo personas que puntúan en los extremos graves de dichas sintomatologías, lo que hace mantener cierta preocupación con respecto a

ellos.

En relación a los resultados obtenidos importante que este tema se tenga en consideración para futuras investigaciones, no tan solo en Chile, sino que también en países Latinoamericanos y así poder realizar estudios comparativos más profundos que puedan ayudar a prevenir la consecuencia de otros trastornos somatomorfos en la población, debido a que cada año se aprecia que el deseo de alcanzar los cánones de belleza se van implantando en edades más pequeñas.

Cabe destacar que dentro del porcentaje obtenido, no todos los casos se pueden diagnosticar como TDC, ya que el estudio consistió sólo en la aplicación del BDDE sin realizar una entrevista previa con los estudiantes, por lo que no se indagó sobre su historia de vida personal, sintomatologías asociadas, relaciones sociales, entre otros. Esto se ve como una limitación en la investigación, por lo tanto, es recomendable que para futuros estudios también se pesquisen datos de tipo personales en la muestra para así indagar en los factores que pueden estar determinando presencia de sintomatología en TDC, todo dentro de un marco ético y confidencial. Siguiendo esta línea, el tema de la imagen corporal y sus trastornos asociados están en la palestra, por lo que se considera importante que existan futuras investigaciones en torno al tema, brindando así información para que cada vez sean más las personas que tomen conciencia sobre tan desconocido trastorno.

Bibliografía:

Aguilar, J. Aumak , K. Botello, L. (1998) *"Hablemos de la autoconciencia de la salud sexual y reproductiva Manual para instructores que trabajan con adolescentes",* Universidad Gorgetown, Washingtong, 1998, en prensa.

Alacid, F., López-Miñarro, P., Muyor, J. & Vaquero, R. (2013). Imagen corporal; Revisión bibliográfica. Nutrición Hospitalaria. Vol.28(1).27-35

American Psychiatric Association A.P.A. (2002). DSM IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto Revisado.

Ávila, H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. España. Consulta en línea [07 de Enero de 2010]: www.eumed.net/libros/2006c/203/

Baile, J. (2003). ¿Qué es la imagen corporal?. Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades. Vol.2

Bienvenu, J., Chodynicki, P., Janniger. C., Patterson, W. y Schwartz, A. (2002). Trastorno Dismórfico Corporal. Rev Intern Dermatol Dermocosm. Vol.5, p.12

Donoso, N. (2010). Análisis descriptivo con alcance explicativo de sintomatología relacionada con el Trastorno Dismórfico Corporal en población general y universitaria de la ciudad de Chillán. Tesis de Pregrado no publicada, Universidad del Bio-Bio, Chillán.

Hernandez, C. Fernandez, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. Colombia: McRaw Hill.

Lagos, R., Quilodrán, V. y Viñuela, N. (2010). Percepción de la imagen corporal de mujeres y hombres de primer

año ingreso 2010, en la Universidad Aunónoma de Chile, Sede Temuco, región de la Araucanía.

Landaverde, D. y Valladares, J. (2006). Relación entre los estados de ánimo depresivos y los trastornos de alimentación en los adolescentes caso específico: imagen corporal. Tesis de Pregrado no publicada. Universidad tecnológica de El Salvador, El salvador.

Martínez, C. (2014). Los métodos de investigación en educación social. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos (p. 41). Madrid.

Raich, R. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. Avances en Psicología Latinoamericana, volumen 22. Barcelona, España.

Rojas, M. (2005|). El pensamiento irracional y las personas con Trastorno Dismórfico Corporal. Instituto Cognitivo Conductual. Vol.1, p.1.

Rosen, J; Reiter, F (1996) Development of Body Dysmorphic Disorder Examination. Behavior, research and therapy. 34

Ruiz, A. (2004). Estudio de las orientaciones epistemológicas en el campo educativo. En Villegas, E. (Ed.), Investigación y práctica en la educación de personas adultas (p.21). Valencia: Naullibre.

Sanchez, I. y Rossano, B. (2012). "insatisfacción corporal en hombres y mujeres de población rural". Tesis de Pregrado no publicada. Universidad Autonoma del Estado de México. México

Skrzypek, S., Wehmeier, P.M. Y Remschmidt, H. (2001). Body image assessment using body size estimation in recent studies on anorexia nervosa. A brief review. European Child and Adolescent Psychiatry.

9 - FACTORES RELACIONADOS CON LA MORTALIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UPB BUCARAMANGA.

AUTORES:

Gustavo Villamizar Acevedo
gustavo.villamizar@upb.edu.co
Psicólogo. Doctor en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga
Colombia

Ana María Aya Arenas
ana.aya@upb.edu.co
Estudiante de Psicología.
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga
Colombia

Resumen

La mortalidad académica es una problemática que le interesa a todo el sector educativo.

La Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga a través del Programa de Acompañamiento Académico (PAC) realiza seguimiento a los estudiantes que pierden asignaturas en los primeros semestres, pero no existe un registro de las causas por la cual ello se produce. Con el objetivo de identificar que materias se pierden y la causa se desarrolló esta investigación. Se trabajó con 405 estudiantes que se encontraban matriculados a partir de segundo semestre en febrero de 2014, a todos ellos se les reviso su historial académico, a los que han perdido asignaturas se les aplicó una encuesta. Entre los resultados se encontró: 1. Que las asignaturas con mayor índice de mortalidad son Fundamentos Filosóficos de Psicología I, Evaluación Psicológica II y Bioevolución III. 2. Que 35 estudiantes (8.64%) han perdido por lo menos una de esas tres asignaturas. 3. Las causas de perdida, según los estudiantes, se encuentran relacionadas con dificultad en los contenidos, metodología de los docentes, desmotivación estudiantil y características personales del profesor.

Palabras clave: mortalidad académica, asignaturas, estudiantes, encuesta.

INTRODUCCION

Para comprender adecuadamente que factores influyen en la mortalidad académica universitaria es necesario comprender que se entiende por mortalidad académica. En esta investigación se asume como pérdida de asignaturas. Según criterios de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga (UPB), una asignatura se pierde cuando la nota es inferior a 3.0.

En la UPB se ha detectado que cerca 25% de los estudiantes que abandonan la universidad lo hacen por razones académicas. El artículo 17 del Reglamento discente reza lo siguiente

Perderá la calidad de estudiante por bajo rendimiento académico, el estudiante clasificado por encima del primer nivel que al terminar su período académico regular obtenga un promedio ponderado acumulado PPA inferior a dos punto ocho (2.8)

Las causas de la mortalidad académica son múltiples, Batista (citado por Barjuch, Correal y Sarmiento (2012, p. 22) identificó dos factores, uno se encuentra relacionado con el estudiante y el otro con el docente

"Respeto al alumno: bases inadecuadas de formación, irresponsabilidad, baja motivación, desinformación, métodos inadecuados de estudio, trabajo y estudios simultáneos.

Respeto al profesor: inadecuada formación ética y profesional, deficientes mecanismos de comunicación, posición intransigente."

En un estudio previo Villamizar y Romero (2011) encontraron que el rendimiento académico, de los estudiantes de Psicología de la UPB, que ingresaron en el segundo semestre del 2009, está influenciado una serie de variables sociales, como: edad, años de terminación de estudios, estudios universitarios previos, nivel socioeconómico, conformación familiar, tipo de colegio del cual se egresó.

Todas estas variables, de tipo social, son ce carácter objetivo, pero también existen las personales, las subjetivas, entre ellas se encuentran las percepciones de los estudiantes acerca de su fracaso, González-Pineda et al (2002) encontraron que asocian su fracaso con causas internas, se encuentran desmotivados y no buscan aprobación social.

Considerando que la perdida de asignaturas se encuentra asociada con bajo rendimiento académico y que este hecho lleva al abandono de los estudios por la pérdida de la condición de estudiante, se realizó la siguiente investigación que tuvo como objetivos identificar las percepciones de los estudiantes que pierden asignaturas sobre las razones de su fracaso y conocer las asignaturas que los estudiantes pierden con mayor frecuencia.

METODOLOGÍA:

Investigación cuantitativa de carácter descriptivo.

Población: 405 estudiantes matriculados en la Facultad de Psicología en febrero del 2014 a partir de II semestre.

Muestra: 35 estudiantes han perdido las asignaturas de Bioevolución III, Fundamentos filosóficos I y Evaluación psicológica II pertenecientes al ciclo básico de formación de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Instrumentos: Encuesta a estudiantes sobre factores que influyen en la mortalidad académica, diseñada por los investigadores y que para su validación fue sometida a juicio de expertos.

Consentimiento informado.

RESULTADOS:

1. El 37% de los estudiantes expresan en la encuesta que la mortalidad académica está relacionada a la dificultad en los contenidos, el 23 % que se debe a la metodología empleada por el docente, también un 23% de los estudiantes relaciona el fracaso académico con desmotivación hacia la asignatura y por ultimo un 17% relaciona los malos resultados obtenidos a las características personales del docente.

2. Las asignaturas que registran mayor mortalidad son: Fundamentos Filosóficos de Psicología I, Evaluación Psicológica II y Bioevolución III.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

Los resultados de este estudio coincide con lo encontrado por González-Pineda et al (2002) en que uno de los principales motivos por los cuales se presenta mortalidad académica es por la baja o falta de motivación, sin desestimar otros factores como los métodos inadecuados de estudio, así como con lo detectado por Barjuch, Correal y Sarmiento (2012) quienes detectaron factores asociados con los docentes, entre estos cabe resaltar: deficientes mecanismos de comunicación y posición intransigente, ya que en esta investigación se detectó que el 17% de los estudiantes encuestados expresa que en algunos casos los docentes son distantes y no facilitan la comunicación.

CONCLUSIONES

Las asignaturas con mayor índice de mortalidad son Fundamentos Filosóficos de Psicología I, Evaluación Psicológica II y Bioevolución III, los estudiantes consideran que ello se debe a factores personales, como la desmotivación y a factores externos como dificultad en los contenidos, metodología y características personales de los profesores.

Referencias

Barjuch, I.; Correal, L. & Sarmiento, S. (2012). *Factores asociados a la mortalidad académica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana durante los períodos II-2000, I-2001-II 2001.* (Trabajo de Grado inédito de Psicología). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.

González-Pineda, J. et al (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 14* (4), 853-860.

Villamizar, G. & Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social, 5* (1), 41-54.

10 - ANÁLISIS DEL ROL DE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD EN LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL EN CUBA.

AUTOR(ES):

Dr. Alexis Lorenzo Ruiz. PhD

Presidente *Sociedad Cubana de Psicología* y de la *VII Convención Intercontinental Hominis 2016*. Jefe de la Disciplina Psicología Clínica y de la Salud. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Cuba.
Teléfonos + (53) 7870 4617, 7870 4923 Celular (53) 5 239 8546
E-MAIL DE CONTACTO: alexis.lorenzo@psico.uh, alexislorenzo64@gmail.com
INSTITUCION: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
PAIS: Cuba

RESUMEN:

La psicología a nivel internacional es una ciencia joven, desde sus inicios vinculada a la práctica clínica. El objetivo del trabajo consiste en mostrar la pirámide curricular de la Lic. Psicología en Cuba, y cuáles han sido los roles de los contenidos afines a la Psicología Clínica y de la Salud. La metodología fue una revisión de diferentes Planes de estudios; análisis de la propia práctica y ejercicio de la profesión, con un énfasis comparativo de los Planes de estudio C y del D hoy vigente. *Resultados encontrado*s: fuerte presencia de asignaturas del área en todos los planes curriculares cubanos; intensidad manifiesta a nivel del imaginario-representación social de que toda la psicología se asocia al quehacer clínico; alta demanda para actividades docente-metodológicas y principalmente prácticas preprofesionales; tendencias de los temas de investigación estudiantil y ubicación laboral por épocas. En Cuba, hoy en el 2015 los profesionales de la Psicología trabajan en casi la totalidad de las áreas. Se concluye que existen aprendizajes curriculares relacionados con el rol de la Psicología Clínica y de la Salud, son un reflejo de la evolución histórico cultural que ha tenido la psicología como ciencia y profesión desde el nivel internacional, hasta el local. Tal análisis curricular y su correlación con la experiencia profesional permitieron emitir un conjunto de recomendaciones para continuar perfeccionando proceso formación del profesional de la psicología en Cuba, con un apego a la memoria histórica y centrada en las interrelaciones existentes entre las exigencias actuales y las futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Bernal, G. (1985). A history of psychology in Cuba. In, *Journal of Community Psychology, 13, 222-235*.

Betancourt JA. Modelo transdisciplinario para la investigación en salud pública. Rev Panam Salud Pública. 2013;34(5):359–63.

Bock, A.M. (). La Organización de la Psicología en América Latina como Ciencia y Profesión. En, Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), No. 18, noviembre del 2009. http://www.psicolatina.org/presentacion.htm

Calviño, M. (2009). **¿***Qué Psicología necesitamos*? Comunicación personal. Aula Magna Universidad de La Ha-

bana, Cuba. 13 abril 2019.

Cisneros, J. (2004). *La Psicología en Panamá.* Panamá: Panamericana.

Corral Ruso, R. (2003). *Teorías y sistemas de la historia de la Psicología*. Editorial Félix Varela. Universidad de La Habana, Cuba.

De La Torre Molina, C. (2006). *Psychology in Cuba after 1959*. In, J. History and Philosophy of Psychology (2006), Vol.8 (1), 12-29.

Entrevista Dra Ana Bock Brasil 5 nov 2014
http://www.crpsp.org.br/boletim-cbp/boletim_cbp_019/boletim_cbp_019.html

Florez, A. (2010). *PI MAGAZINE. Congreso Internacional.* Recuperado el enero de 2011, de Una nueva era de la psicología en Panamá: http://www.psychoinvestigation.mex.tl/883608_Revista.html

García-Averasturi, L. (1985). *Community health psychology in Cuba*. *Journal of Community Psychology, 13,* 117-123.

García Martínez, A.T.; Guerreo Bote, V.; Moya-Anegón, F. (2008). *La Psicología en el cienciograma de los países iberoamericanos.* En, Revista latinoamericana de Psicología 2008, vol. 40, No. 3, pp.: 409-424.

Hacer y Pensar LA PSICOLOGÍA. Compilación y Prólogo Ana María del Rosario Asebey y Manuel Calviño. Editorial *Caminos*, La Habana-Cuba.

Knapp, E. (2003). *Psicología y Salud.* Editorial Félix Varela. Universidad de La Habana, Cuba.

La Psicología de la Salud: fundamentos y aplicaciones. Edición de Digna Edelsys Hernández y Jorge Grau Ábalo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México. 2005.

Landa Durán, P.; Vargas Flores, J.J.; García, A.F. (2011). *Aportaciones del diseño instruccional a la formación del psicólogos clínicos*. En, Revista Electrónica de Psicología de Iztacala, Vol. 14, No.4. http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html

Lorenzo Ruiz, A. (2013).*La Orientación Psicológica y su aplicación en el trabajo clínico y de la salud.* En, Revista Electrónica Alternativas Cubanas en Psicología. *Vol. 1, Num.2, mayo-agosto 2013.* http://www.acupsi.org/numero/12/vol-1-num-2-2013.html[6/18/2013

Lowenthal, A. S., Danson, C., & Lowenthal, B. B. (1985). Psychology and human services in Cuba: Personal perspectives. *Journal of Community Psychology, 13,* 105-116.

Matus, E. (octubre de 2010). *La formación del psicólogo hoy.* Recuperado el enero de 2011, de Memorias. I Congreso de Psicología y Educación. PI-UNESCO: http://www.psychoinvestigation.mex.tl/885451_I-Congreso-ISBN.html

Pérez-Stable, E. J. (1985). Community medicine in Cuba. *Journal of Community Psychology, 13,* 124-137

Ramos, J. (diciembre de 2003). *Papeles del psicólogo.* Recuperado el 28 de enero de 2010, de Retos actuales de la formación en psicología:análsis de las temáticas abordadas en los congresos nacionales sobre la enseñanza

de la psicología: http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1112

Roca, M. A. (2013). *Psicología Clínica. Una visión general.*Editorial Félix Varela, La Habana.

Roca, M y Pérez, M. (1999) *Apoyo Social. Su significación para la Salud Humana*. Editorial Félix Varela. La Habana

PALABRAS CLAVES:

Psicología Clínica y de la Salud, planes de estudio, formación profesional, memoria histórica.

11 - LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

AUTORES:

Fernández Heredia Blanca de la Luz, Jiménez Ríos Edith[3]

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Resumen:

La formación psicopedagógica en profesores universitarios es importante, y la opinión estudiantil sobre la forma de ejercer la docencia es fundamental. Además de la visión cuantitativa de los alumnos sobre el desempeño docente, la mirada cualitativa es esencial. El objetivo del presente estudio fue caracterizar la práctica docente de ocho profesores de la carrera de Psicología, de una Universidad Pública, realizando grupos focales con estudiantes, bajo tres ejes de análisis: características del profesor, estrategias de enseñanza y forma de evaluación. Los resultados mostraron una gran necesidad de escucha para que los profesores mejoren sus prácticas pedagógicas, así como la revisión de los contenidos curriculares en la formación profesional de los psicólogos. De esta muestra se concluye que existe gran diversidad en la enseñanza de la psicología, y grandes peculiaridades en la realidad cotidiana de las aulas universitarias, pero referidas por otro de los actores del proceso educativo: los alumnos.

Palabras Claves: Evaluación docente, Práctica educativa, Estrategias didácticas, Formación docente, Grupos focales

Abstract

The psychology professors training is important, and student opinion on how to become a teacher is fundamental. In addition to the quantitative view of students on teacher performance, qualitative look is essential. The aim of this study was to characterize the eight professors teaching practice of psychology degree, of a public university, conducting focus groups with students, in three areas of analysis: teacher characteristics, teaching strategies and evaluation form. The results showed a great need to listen to teachers to improve their teaching practices as well as the revision of the curricula in the training of psychologists. This sample is concluded that there is great diversity in the teaching of psychology, and great features in the daily reality of university classrooms, but referred to other actors in the educational process: students.

Key words: evaluation teachers, educational practice, strategies didactics, teaching training, focal groups.

Introducción

En los últimos años, la formación psicopedagógica de los profesores universitarios ha pasado a ser una cuestión de vital importancia, y la opinión de los estudiantes acerca de la forma en que ejercen su función docente se plantea como una tarea fundamental (Menin, 2012).

3 Doctora en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
Maestra en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

En este sentido, las definiciones de la función docente han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica, hasta un enfoque enmarcado en el planteamiento cualitativo; existiendo hoy en día un acuerdo generalizado de que es el estudiante, y no el docente mismo, el que determina si el desempeño docente es eficiente. De este modo, es el alumno quien juega un rol importante en la monitorización y búsqueda de la calidad en la práctica docente (Alterio y Pérez, 2009). Pero, por lo común, la evaluación se centra en el alumno, ignorando el proceso de la enseñanza que incluye a los docentes, las estrategias de enseñanza que éste emplea, así como los programas de enseñanza que puedan favorecer aprendizajes significativos en los estudiantes.

Aunque en los últimos tiempos, desde la perspectiva de las políticas educativas mundiales, la función docente queda determinada por la capacidad que éste tiene para preparar al estudiante para investigar, reconocer y aplicar los conocimientos adquiridos. En este sentido, las definiciones de la función docente han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica, hasta un enfoque acorde a las necesidades de la sociedad enmarcado en el planteamiento cualitativo;

Desde esta perspectiva, el análisis de la práctica docente de calidad, constituye un indicador fundamental para tomar decisiones con respecto a los cursos de formación docente. Siendo preciso señalar que la práctica docente es un término polisémico que tiene múltiples significados y relaciones, tales como: las interacciones que se establecen en el salón de clase entre profesores y estudiantes, el marco institucional escolar y el conjunto de valores personales y sociales del docente. García-Cabrero (2000) menciona que la práctica incluye la planeación que el docente hace de clase y la actuación de éste en el aula.

Al respecto, Doyle (1986) señala que la práctica docente es una tarea muy compleja y sumamente dinámica, y propone seis características fundamentales que la definen: 1) un aspecto multidimensional, 2) simultáneo, 3) inmediato, 4) impredecible, 5) una práctica sometida al público, y 6) con una historia que pesa. Esto hace que aprender a enseñar no sea fácil, dado que requiere una toma continua de decisiones, sin tiempo para reflexionar suficientemente sobre las decisiones adoptadas.

De este modo, la evaluación que se hace de la docencia tampoco es un proceso fácil, por lo que comúnmente se elaboran cuestionarios, sobre todo desde una visión cuantitativa, que pretenden reflejar toda esta serie de características señaladas anteriormente. Pero considerando que una de las metas más importantes de la educación es contar con profesores de calidad, cuyo propósito sea promover aprendizajes que tengan sentido y sean funcionales para los estudiantes, se han desarrollado muchas y muy diversas estrategias de evaluación docente.

La evaluación docente en las universidades se ha caracterizado por la aplicación de los instrumentos o el diseño de actividades rutinarias; pero es necesario que se transforme en una plataforma que favorezca la reflexión amplia sobre aspectos medulares de la función docente en la universidad. Es por ello que, investigar las condiciones en que tiene lugar la enseñanza, la descripción de los aprendizajes de docentes y alumnos, la reflexión sobre la pertinencia de la formación docente, las creencias y teorías implícitas, la planeación didáctica, permiten acercarse a la comprensión de cómo se caracteriza el desempeño docente.

Además de los cuestionarios de opinión estudiantil, que rescatan la visión cuantitativa de los alumnos sobre el

desempeño docente, se han realizado investigaciones que consideran la mirada también cualitativa mediante la instrumentación de grupos de discusión de estudiantes (Moreno, 2009) con el fin de que puedan expresar sus pensamientos y sentimientos acerca de su experiencia en la Universidad y en particular con su profesor.

Actualmente, la evaluación de la docencia desde una perspectiva cualitativa, que toma en cuenta la opinión de los estudiantes, es reconocida como la estrategia de evaluación con mayor reconocimiento conceptual y empírico acumulado en el ámbito universitario. Los principales propósitos asociados a su utilización se relacionan con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, con el diagnóstico y retroalimentación sobre la enseñanza.

Estos propósitos obedecen a dos visiones que Zabalza (1993) considera como opuestas: una orientada al control y la otra al perfeccionamiento; la primera se refiere a la toma de decisiones labores y salariales asociados a programas de estímulos del personal docente, que se traduce en una supervisión más o menos estricta del trabajo magisterial con un carácter que puede llevar a ser fiscalizador; en cambio, la evaluación orientada al perfeccionamiento, considera el desarrollo individual del profesor, su crecimiento profesional, reconociéndose como una evaluación formativa encargada de identificar aspectos que se puedan mejorar y guiar las acciones para hacerlo (Díaz-Barriga, 2004; Luna, 2003).

Desde la perspectiva cualitativa, los grupos focales son una de las herramientas empleadas por la investigación cualitativa que permite que los participantes expresen ideas y opiniones de manera libre sobre diversos aspectos en torno a un tema específico. Se emplea un espacio abierto y neutral con la finalidad de que todos los partícipes se encuentren en un ambiente cómodo que coadyuve a promover la intervención de las personas involucradas en los temas de análisis.

Se distinguen por ser reuniones grupales y estructuradas en función de un cuestionario previamente preparado por el director del grupo, en el cual se pretende que cierto número de individuos escogidos por los investigadores deliberen y construyan, desde el contexto personal, un tópico o situación social que es centro de interés para los investigadores, por lo que es primordial crear un ambiente de empatía y confianza con los participantes, debido a que de ello depende que pueda obtenerse la información (Fernández, 2010).

Objetivo

Situados en este contexto, el objetivo del presente estudio fue caracterizar la práctica docente de ocho profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de la ciudad de Morelia, Michoacán, México

Método

La presente investigación forma parte de un proyecto de investigación aprobado por la Coordinación de Investigación Científica de la UMSNH, compuesto por tres fases; en este informe se reportan los resultados obtenidos en la segunda fase.

Empleando una metodología cualitativa, se realizaron grupos focales con los estudiantes de ocho profesores,

para detectar, desde la perspectiva de ellos y ellas, cuáles eran las fortalezas y debilidades que sus profesores tenían en el ejercicio de la docencia. Los ejes de análisis empleados en la discusión de estos grupos fueron tres: 1) las características que debe tener un profesor; 2) las estrategias de enseñanza que utiliza; y 3) la forma de evaluar el aprendizaje.

Los ocho profesores elegidos para la realización de este trabajo de investigación, imparten las asignaturas con mayor índice de reprobación en este plantel, por lo que primeramente se realizó una reunión informativa con ellos, para darles a conocer el proyecto de investigación y pedir su autorización en la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos que iban a permitir identificar las fortalezas y las debilidades que poseen en el ejercicio de su actividad docente para formar a los futuros psicólogos.

La muestra de los estudiantes con los que se llevaron a cabo los grupos focales fueron elegidos al azar, teniendo como único punto central elegir la misma cantidad de alumnos en cada clase.

Esta técnica se empleó para escuchar de viva voz de los alumnos sus experiencias con los docentes de la muestra, en torno a los tres ejes de análisis propuestos. Las sesiones se videograbaron con la finalidad de obtener la información de una manera más fiel y objetiva.

Resultados

Los alumnos participantes describen que en su mayoría los profesores que son objeto de estudio en esta investigación, planean sus clases, las actividades que les piden desarrollar son similares o pueden realizarse con lo que han aprendido durante la clase. Sin embargo, son pocos los docentes que les preguntan si conocen algo sobre el tema que van a tratar o si en cursos anteriores lo han practicado y a qué nivel de profundidad, comentan que no se les realiza ningún examen ni prueba para evidenciar sus conocimientos previos.

Por lo que respecta a la motivación, comentan que pocos profesores les dicen frases que los anime a continuar o que les indiquen que van bien en la actividad que están realizando, en algunos casos explican que la frase que reciben como apoyo es "si se puede", que esos comentarios de los profesores no los motivan sino que reconocen que lo que les produce la necesidad de aprender más, es que los temas se manejen de tal forma, que los invite a ir más allá del ámbito escolar o de la obligación de realizar una tarea.

Mencionan que en algunas clases o temas en ocasiones no se les permite asimilar una información cuando ya están cambiando a otro tema, esto lo hacen aproximadamente 40% de los docentes, el resto espera a comprobar que lo asimilado y que no hay dudas que puedan causar problemas con el nuevo tema a tratar. Reconocen que son pocos docentes que no les solicitan la realización de procedimientos tal y como ellos los enseñaron, y cuando los alumnos quieren realizar algo diferente no se les permite, además aproximadamente el 30% de los profesores consideran que son la única fuente de conocimiento y que los alumnos sienten que son tratados como ignorantes o poco diestros.

Al cuestionamiento sobre la evaluación, mencionan que el 90% de los profesores realizan exámenes y que es mediante estos que ellos pueden obtener una calificación aprobatoria o reprobatoria, en muchos de los casos se les agregan otras actividades que realizan pero que el 20% de los docentes solo considera al examen para calificar todo el semestre, agregan que después de que los docentes les entregan la calificación por lo general no hay un proceso que les permita darse cuenta en que se equivocaron y como lo pueden corregir, únicamente el 20% de los docentes se preocupa porque revisen nuevamente su examen con los textos abiertos para que identifiquen los errores y cómo pueden corregirlos.

Señalan que sólo algunos docentes les señalan en cada una de los exámenes o los trabajos, en donde se equivocaron y que deben mejorar para próximos exámenes o trabajos.

A la pregunta de si los profesores les envían a investigar antes de ver un tema señalan que únicamente el 40% de los docentes les piden que busquen información y les dan una pequeña guía de dónde pueden acceder por información correcta, pero en su mayoría no les mandan a investigar y ellos les dan toda la información, que en muchos casos la dan como cierta y correcta por venir de parte del profesor y ellos ya no van a comprobar si lo que se les dijo es correcto o no.

Un punto que permeó en todas las reuniones que se llevaron a cabo con esta técnica de grupos focales, fue la insistencia, por parte de los estudiantes, de sentirse escuchados por sus profesores y profesoras, en torno a sus demandas para cambiar algunas prácticas docentes, además de no tener la confianza suficiente con ellos y ellas para plantear sus demandas en torno a ciertos contenidos temáticos que consideran repetidos en diversas asignaturas, o ante la evidencia de que algunos de ellos y ellas no poseen los conocimientos adecuados para las asignaturas que les imparten.

Al mismo tiempo, los estudiantes de esta muestra sugieren la necesidad urgente de que el 70 u 80% de los profesores que les imparten clase en las asignaturas que se eligieron para muestra de esta investigación, cuenten con los elementos psicopedagógicos para tratar de mejorar sus prácticas docentes.

Conclusiones

La experiencia de los grupos focales permitió identificar la fuerte necesidad que tienen los estudiantes universitarios de ser escuchados, de que sus percepciones, opiniones y actitudes hacia los distintos temas discutidos fueran conocidos por los profesores, con el ánimo de que mejoren sus prácticas pedagógicas y tengan la posibilidad de realizar cambios en la revisión de los contenidos curriculares y la evaluación del aprendizaje específico en la formación de psicólogos.

Los casos de los profesores que se presentan en esta muestra, evidencían la diversidad que existe en la enseñanza de la psicología, así como las peculiaridades de la realidad cotidiana, anécdotas y experiencias de lo que ocurre en las aulas universitarias, pero referidas por uno de los protagonistas del proceso educativo: los estudiantes.

Referencias

Alterio, G. & Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Revista Cubana Educación Médica Superior*. 18 (2) 2-12.

Díaz-Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En M. Rueda (Coord.). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México: ANUIES. 179-208.

Doyle, W. (1986). Classroom Management and Organization. In M.C. Witrock (ed.): Handbook of Research on Teaching (3ª ed.). Nueva York: McMillan, 392-431.

Fernández, J.M. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de "todos" los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y Diversidad*. 4 (1) 17-30.

García-Cabrero, B. (2000). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (eds.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México, Paidós, pp. 179-208.

Doyle (1986 en Jackson, 1994)

Luna, E. (2003). Evaluación de la docencia: paradoja de un proceso institucional. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (127). Consultado el 21 de abril de 2013 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02g.html

Menin, O. (2012). Algunas ideas sobre formación docente universitario. Praxis, XV (15) 14-18.

Moreno, O. T. (2009). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. Perfiles Educativos, 31 (124), 69–92.

Zabalza, M. A. (1993). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.

12 – "CAMBIOS EN LAS REGULACIONES DE LA FORMACIÓN DEL PSICOLOGO"

Autoras: de la Cruz Silvia María[4], Gatica, Mónica Laurentina del Valle[5], Corti Ana Maria.[6]

Adscripción Institucional: Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Proyecto de Investigación PROICO 4-1-9602 "Reforma Educativa y Cambio Institucional: Las Profesiones en el contexto de la Mercantilización Universitaria".

País de procedencia: Argentina.

RESUMEN En esta ponencia se presentará el estudio en el campo profesional de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, en función de que representa una muestra de disciplina que varían a lo largo de una dimensión pura – aplicada, (Biglan, 1973).

En este sentido, nuestro objetivo es el estudio de cambios en las culturas académicas al interior de las Universidades Públicas, en particular de la Psicología, en el contexto de la mercantilización universitaria.

La metodología utilizada sigue una lógica de cualitativa con estudio de casos. Se ubica en una tradición cualitativa de los Estudios Culturales apoyados en los desarrollos teóricos metodológicos del interpretativismo. Se hará en dos planos: el plano del análisis documental y el plano de la observación y entrevista individual.

---

4 Licenciada en Psicología, Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología (Universidad Nacional de San Luis), Diplomada en Género y Psicoanálisis. Master en Poder y Sociedad desde la Problemática de Género, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario (Acreditada por CONEAU).Docente e investigadora de la FaPsi-UNSL. Directora del Proyecto de Investigación acreditado: : "La subjetividad adulta en el marco de las coordenadas socioculturales actuales: nuevas narrativas" SCyT., UNSL. Docente de grado y Postgrado de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Investigadora categoría III Programa Nacional de Incentivo. Autora de numerosos artículos y capítulos en libros y revistas académicas, tanto nacionales como internacionales. Participante invitada en calidad de disertante de numerosos Congresos, Seminarios, etc. nacionales e internacionales.
E-mail: slvdlcrz832@gmail.com

5 Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. para la Enseñanza Primaria. Especialista en Educación Superior, Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias.Profesor Adjunto – Efectivo- Exclusivo. Área de Educación y Bioestadística. Departamento de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis. Docente de Post Grado en la UCC – Sede San Luis. Consultora, en el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. PRISE. BID. Consultor de Meta V: Fortalecer y mejorar la Formación Docente. Acción V.II: Diseño e Implementación del Currículo para los Institutos de Formación Docente. 1997.Dictó y organizó cursos de especialización para formación y capacitación docente superior. Directora de Tesis de Grado y Pasantías Docentes Participación en Proyectos de Investigación, como Investigadora Categoría III – del Programa de Incentivos – Comisión Regional de Categorización –Regional Centro Oeste- UNDEC- Secretaria de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación de la Nación. Miembro del Proyecto de Investigación - PROICO Nº 4-1-9602 – "Reforma Educativa y Cambio Institucional: Las Profesiones En El Contexto De La Mercantilización Universitaria" Integrante/Investigadora de la RED LATINOAMERICANA "Educación, Gobierno e Instituciones en Contextos Diversos.- Red EGICD-" Integrante/Investigadora de RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIO SOBRE TRABAJO DOCENTE (Red ESTRADO) desde 2011- integrada por investigadores que estudian el trabajo docente en América Latina. http://www.redeestrado.org Autora de numerosos artículos y capítulos en libros y revistas académicas, tanto nacionales como internacionales. Participante invitada en calidad de disertante de numerosos Congresos, Seminarios, etc. nacionales e internacionales

6 Licenciada en Ciencias de la Educación.(UNMdP) Master en Sociología con orientación en Educación (FLACSO Argentina - Costa Rica). Especialista en Administración de sistemas educativos (CONICET/OEA/UNSL) Docente e investigadora de la FCH-UNSL. Directora del Departamento de Educación y Formación Docente.(FCH-UNSL)- Docente de grado y Postgrado de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina y otras Universidades de Argentina. Investigador categoría II Programa Nacional de Incentivo. Evaluadora del Sistema Nacional de CYT., de Foncyt y de Coneau. Autora de numerosos libros y artículos en revistas académicas. anamariacorti@gmail.com

Se indaga así del surgimiento de una "nueva cultura universitaria", de la cual forman parte las llamadas "cultura de calidad y evaluación"; "cultura del credencialismo", "cultura informática", "cultura de gestión estratégica eficaz"; "cultura de apertura internacional", "cultura de rendición social de cuentas" y "cultura de vinculación"

El término cultura es usado aquí en el sentido de que la atención a estos aspectos se transforma en práctica cotidiana de las instituciones, con repercusiones en su quehacer, y no en simple "costumbre" sin trascendencia. Estas llamadas "nuevas culturas" responden a los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea.

Ahondar en el estudio de los documentos y las representaciones con el fin de analizar las nuevas regulaciones que enmarcan este cambio de cultura ha permitido descubrir las formas diferenciales en las que estas regulaciones han incidido en el campo académico de la psicología y en sus actores, aspectos que se relacionan, a su vez, con dimensiones del cambio interno de la UNSL, propias de la singularidad del estilo que la Universidad adoptó, y con las regulaciones externas y diferenciales de cada campo profesional según las intervenciones de los colegios profesionales, actores del mercado y regulaciones de instancias nacionales de acreditación".

PALABRAS CLAVES: Culturas académicas- universidad- profesiones-neoliberalismo-campos profesionales.

ABSTRACT

In this paper the study will be presented in the professional field of psychology at the National University of San Luis, Argentina, depending on sample representing a discipline that vary along a pure dimension – applied, (Biglan, 1973).

In this sense, our objective is to study changes in academic culture within public universities, particularly psychology, in the context of university marketization.

The methodology follows a logic of qualitative with case study. It is located in a qualitative tradition of Cultural Studies supported by the theoretical and methodological developments interpretivism . It will be on two levels: the level of document analysis and the plane of observation and individual interview.

It thus explores the emergence of a "new university culture", which are part of the so-called "culture of quality and evaluation"; "Credencialism culture", "computer culture", "culture of effective strategic management"; "Culture of international openness," "culture of social accountability" and "culture of attachment"

The term culture is used here in the sense that attention to these aspects becomes everyday practice of institutions, with repercussions on their work, not simple "custom" without transcendence. These so-called "new cultures" respond to the major challenges facing contemporary higher education.

Studying in depth of documents and representations for the purpose of analyze the new regulations that frame this culture change has uncovered the differential ways in which these regulations have influenced the academic field of psychology and its actors, aspects that relate, in turn, with dimensions of internal change of UNSL, typical of the singularity of style that the University adopted, and external and differential of each professional field interventions regulations as professional associations, market actors and regulations national accreditation instances ".

KEY WORDS: Academics cultures- university- professions neoliberalism-professional fields.

INTRODUCCION

El objetivo del presente trabajo es mostrar los avances realizados en el marco del Proyecto de Investigación (PROICO Nº 4-1-9602) "Reforma Educativa y Cambio Institucional: *Las Profesiones en el contexto de la Mercantilización Universitaria"*, que se ocupa del estudio de cambios en las culturales académicas al interior de las Universidades Públicas en el contexto de la mercantilización universitaria.

En el mencionado Proyecto se estudiaron dos campos profesionales de la Universidad Nacional de San Luis., ellos son Biología y Psicología en función de que representan una muestra de disciplinas que varían a lo largo de una dimensión pura – aplicada, y de otra dimensión dura – blanda.

Es nuestro propósito, para esta ocasión, presentar el estudio realizado en el campo profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Sabemos que la institución universitaria se caracteriza por el ejercicio de su autonomía académica y científica. Esta característica nos llevó a señalar que a pesar de la propagada creencia de que la Educación Superior es cada vez más dependiente del contexto social en que se desenvuelve, conviene no olvidar que ella ha desarrollado procedimientos que fortalecen su autonomía y le permite ejercer influencia sobre el mundo que la rodea.

Sin embargo, hoy están envueltas en un proceso de globalización que redefine la autonomía académica y científica, y por ende genera regulaciones que desafían a las comunidades internas, por el imperativo de conformar alianzas en redes integradas con actores internos y externos a la universidad.

La globalización constituye entonces, un fenómeno a escala internacional "como un proceso (o conjunto de procesos) que encarna una transformación en la organización espacial de relaciones sociales y transformaciones —evaluadas en cuanto a su extensión, intensidad, velocidad e impacto— generando flujos y redes transcontinentales o interregionales de actividades, interacciones y el ejercicio del poder" (Held *et al.* 1999, 33) . De allí que cuando se habla de la globalización de los campos académicos y científicos puede argumentarse que se hace referencia a una serie de procesos equivalentes en las relaciones de ellas con la sociedad con incidencia en las instituciones universitarias, en las formas de trabajo y en la vinculación de académicos mediante flujos de interacción y de poder que modifican los procesos de trabajo y por ende las culturas.

Entre estos procesos pueden distinguirse los siguientes

1. Importancia de la acreditación y de sistemas de aseguramiento de la calidad regulados por estándares que definen las comunidades académicas y científicas tanto nacionales como trasnacionales

2. Papel central de las tecnologías de la información (TIC) (transversal a toda la ciencia y la tecnología).

3. Más importancia de la investigación en red y mayor proximidad entre las instituciones públicas y privadas.

4. Valoración de la interconectividad, reflejada en el incremento de los flujos de artefactos y dispositivos físicos, científicos, símbolos e información a través del espacio y el tiempo.

5. Presión sobre los resultados de investigación del lado del usuario, con una marcada globalización de los negocios, el poder corporativo y las redes de producción globales.

6. Patrones cambiantes del financiamiento de la ciencia, con una proliferación de organismos multinacionales y corporaciones transnacionales.

7. Creciente relevancia de los estudios de postgrado que requieren de una formación a lo largo de toda la vida académica/ profesional

8. Problemas de indagación multidisciplinarios, ambientales y globales que requieren de un intercambio entre las ciencias y que abren un espacio complejo a las ciencias sociales, humanas y ciencias básicas.

Estos grandes requerimientos han invadido las culturas institucionales/ profesionales al punto de representar un nuevo formato a las tradicionales formas de trabajo. En este sentido, los académicos participan en la interacción con miembros de la profesión, como integrantes de comunidades disciplinarias que han tenido distintos procesos de evolución y tienen diferentes grados de consolidación. Conforman de ese modo, diversos niveles de agrupación social que funcionan en distintos sistemas de estratificación cuyas variaciones de *status* y funciones se atribuyen a factores estructurales de la organización universitaria (tipo de control en la organización, la diversidad de composición disciplinaria y niveles de estudio y el lugar dentro de la jerarquía de prestigio que ocupan) y a la dimensión histórica o evolución de cada disciplina y de la propia institución.

Al mismo tiempo, los académicos pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias (psicólogos, filósofos, médicos, estadísticos, biólogos, metodólogos, profesores de idiomas, etc.) por ello, trascienden el ámbito de las organizaciones en que están contratados y de la misma profesión académica. Tanto en la práctica privada de su profesión como en la comunidad científica, el recorte disciplinar regula fuertemente los requerimientos, por sobre, en muchas casos, las propias comunidades académicas disciplinares universitarias.

Dentro de las diversas formas de clasificar las disciplinas nos interesa citar las variaciones del campo de conocimiento en *Duras* y *Blandas*; o *Puras y Aplicadas,* o el objeto de estudio sea vivo o inerte y, además según la cultura que define las formas de trabajo. Hargreaves (2003) señala, «es a través de la forma de cultura de los profesores que los contenidos de aquellas culturas se reconocen, se reproducen y se redefinen» (p. 5), El autor hace una clara diferenciación entre forma y contenido de la cultura profesional.

La forma tiene que ver con los modos de organización dentro de la comunidad de pertenencia (individualismo, balcanización, colegiación). El contenido se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, lo que el profesorado piensa, dice y hace; la manera de asociación de los profesores que conforman el grupo y los modelos de relación y formas de asociación entre colegas determinan la forma de cultura profesional dominante en el grupo, lo cual afecta tanto su ejercicio como su disposición al cambio. Estas diferenciaciones nos permiten describir ciertos cambios que hemos constatado en nuestra observación y entrevista en terreno.

Si consideramos la disciplina en estudio, Psicología, presenta la influencia de las regulaciones de este orden global que parece tejerse en redes de relaciones complejas entre comunidades nacionales, disciplinarias o temáticas, e instituciones internacionales y organizaciones no gubernamentales. Estas redes interactuantes y superpuestas definen una estructura en evolución, que simultáneamente impone restricciones y da poder a

comunidades de conocimiento, instituciones y fuerzas sociales.

En este sentido, podría entenderse la globalización como similar a un proceso de estructuración, por cuanto es producto de acciones individuales y de las interacciones acumuladas entre incontables agencias e instituciones que definen tanto el campo de investigación como el campo de la profesión; en nuestro caso, Psicología, está interpenetrado por legitimaciones del campo profesional y las provenientes del campo científico. Por otra parte la expansión de esta globalización se presenta con límites más acotados en la psicología donde la territorialidad de los referentes de campo y profesionales se remite en buena medida al territorio nacional y local.

En este sentido la interconectividad entre instituciones, colegas, se asocia a una estructura global dinámica en evolución que al mismo tiempo facilita y restringe la expansión de los estilos y formas propias de la comunidad, todo ello dependiendo de la hegemonía que los propios grupos tengan dentro de la comunidad global, es decir la capacidad de ejercer poder dentro de una estructura altamente estratificada, ya que es eminentemente desigual: refleja patrones existentes de desigualdad y jerarquía. Es así como este entramado regulador global no sólo restringe la autonomía sino también genera nuevos patrones de inclusión y exclusión, nuevos ganadores y perdedores.

Por otra parte, las formas de trabajo en la universidad tienen una organización catedralicia asentada en un sistema jerárquico de trabajo. Ello favorece, en general una cultura del individualismo el *restringido (*Hargreaves, 2003) debido a que los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo; y una *Colegialidad artificial* caracterizada porque el trabajo en equipo no se realiza espontáneamente, sino por órdenes emanadas desde la institución quien fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo.

Acerca de la Metodología

El tipo de estudio que sigue la investigación se ubica en una tradición cualitativa de los estudios culturales apoyados en los desarrollos teóricos metodológicos del interpretativismo, porque creemos que desde este enfoque se pueden producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad, uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con la significación que los protagonistas dan a los mismos entendiendo, al mismo tiempo que, los resultados inintencionados de la "acción significativa" constituyen una objetividad social que la trasciende (Giddens,1996).

Para abordar este análisis fue importante interrogarse sobre: Quiénes interactúan. Qué productos se intercambian. Bajo qué pautas, mecanismos y condiciones se llevan a cabo dichos procesos. A través del análisis efectuado, se hizo una caracterización de la carrera seleccionada según el estado y la dinámica del campo desde una perspectiva sincrónica y diacrónica.

Los instrumentos utilizados son: encuesta y entrevista en profundidad con diferentes tipos de ítems: preguntas abiertas y cerradas, que indagan sobre: campo disciplinar de pertenencia, características personales,

formación y actuación, desempeño académico, referencias del campo: dentro de la comunidad académica de la carrera y dentro de la comunidad profesional externa/ interna**.**

El relevamiento se hizo a los docentes y auxiliares de los distintos Departamentos y Áreas. Es decir que, se trató de una muestra no probabilística que incluyó "todos los sujetos disponibles, lo que hace que la muestra represente mejor a toda la población.

En este sentido, la metodología empleada en nuestro estudio planteo la indagación de los cambios al interior de la Universidad y de la cultura de la tribu. Así pues, debiéramos pensar en dos entidades preconstituidas: por un lado la universidad como institución, y la disciplina como institucionalidad, conjunto ordenado de conocimientos, fundado en el paradigma de ciencia normal, y también como organismo productor-reproductor de esos conocimientos. Por otro lado, como grupo organizado de investigadores y docentes, esto es, académicos, que practican o despliegan su actuación dentro de esa disciplina. La conjunción de estas dos instituciones, conjuntos ya dados daría como producto la comunidad, la "tribu".

Para describir la forma en que se manifiesta la mercantilización en la cultura interna de la universidad, tomamos como indicadores una serie de modificaciones producidas desde los años 1960 y que han ido impactando en sus prácticas internas:

1. Las nuevas regulaciones de los Organismos Internacionales en la región y en los escenarios locales e institucionales.

2. La iniciativa de reforma curricular basada en el concepto de Competencia Profesional que emergió en los años ochenta como elemento del debate en los países industrializados sustentado en la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra.

Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y empleo ha tenido lugar, progresivamente, durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando.

La acreditación de carreras con la intervención de los colegios profesionales y agencias de evaluación nacional y privadas que se han ido impulsando en los diversos países. En Argentina en particular, por medio de la CONEAU se realizan procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras que han tenido un fuerte impacto en las modificaciones de las prácticas internas y en los criterios de formación. Este impacto ha sido diferencial según el campo profesional.

3. La necesidad de fijar un currículum flexible que acompañe el criterio de transnacionalización de la educación. Este criterio se complementa con la fijación de competencias por rama profesional. En este sentido los avances han progresado más en la comunidad europea que en América, si bien existen programas en ejecución como el Tunning tendientes a fijar estándares de comparación internacionales, aún no se han producido acuerdos que impacten en las reformas educativas de cada país.

4. La reasignación de funciones que en muchos campos significó el cambio en las prioridades de trabajo mediante la fijación de salarios basados en productividad que dieron un fuerte impulso a la investigación y a la

competencia de fondos concursables. Estas nuevas regulaciones han hecho necesario reactualizar el repertorio de pautas compartidas (instituido de la tribu profesional/ académica) con el consiguiente reposicionamiento de los grupos internos que deben adecuarse a las nuevas condiciones establecidas, desplazando a los grupos que no cuentan con identidades de la misma consistencia.

Análisis de Resultados

El análisis de este estudio se centra en los profesores (docentes y auxiliares) de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis; el mismo se focaliza en el plano de la cultura universitaria interna, se indaga sobre el campo profesional y la cultura académica como lo es la psicología, en función de que representa una muestra de disciplina aplicada y blanda.

Tomando en consideración las particularidades dentro del campo disciplinar "tribu" (Becher,2001) el mismo autor, define la balcanización como una cultura caracterizada por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí.

Observamos que los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento.

Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes, presentando cuatro características que consideramos de gran relevancia:

(1) Permeabilidad reducida, es decir los pequeños grupos están aislados entre sí, con límites claramente definidos en virtud de la adhesión a un marco teórico determinado como son, el psicoanálisis y el cognitivo comportamental.

(2) Permanencia duradera, una vez que se han conformado los pequeños grupos es difícil que se deshagan, tienden a perdurar en el tiempo, generando una suerte de endogamia.

(3) Identificación personal, cada individuo se identifica con su subgrupo, lo que reduce la capacidad de relacionarse con otros grupos, y

(4) Carácter político, es decir, los intereses personales priman, existe la codicia y los agravios, luego algunos se consideran ganadores y otros perdedores. No se permite la entrada a personas que pertenecen a otro grupo con el fin de conservar el poder y no permitir que esa «otra» persona pueda "desarrollarse como ellos".

A partir de los corpus teóricos descriptos brevemente, en la investigación se tiene en cuenta metodológicamente que el estilo disciplinar de la Psicología se ha tornado cada vez más complejo tanto por la subdivisión de especialidades como por la multiplicación de enfoques.

La modificación de este universo simbólico ha afectado la profesión académica, al ser mediada por las tendencias provenientes de la naturaleza propia del instituido disciplinario y por las orientaciones que la profesión considera esencial para su desarrollo en el mercado.

Debido a ello, consideramos que la Psicología se comporta como una cultura balcanizada; hecho que se percibe tanto por causa de los segmentos producidos por las corrientes teóricas (psicoanalíticas y cognitivo-comportamentales) como por la dificultad para incorporar dentro de sus grupos de trabajo a profesionales de otras disciplinas o áreas.

En el campo Profesional-Académico observamos un bajo porcentaje (20%) en el cargo de mayor jerarquía (Titular), concentrándose la masa docente en el primer escalón de Profesores (60% Adjuntos) y el restante 20% corresponde a cargos de Auxiliares; la mayoría de ellos prestan servicios por extensión en carreras pertenecientes a distintas facultades (Salud, Humanas y otras). Plantean que las dificultades para ascender en la carrera docente se deben a: "problemas presupuestarios debido al congelamiento de cargos como resultado de las políticas educativas de financiamiento vigente", "por priorizar su vida personal-familiar", siendo el promedio aproximado, 21 años para Profesor Adjunto y 33 años para llegar a Titular.

Consideran importante para la promoción en la carrera docente: "sólida formación de postgrado, continua y permanente", "responsabilidad y dedicación".

Expresan que "hay escasa cultura de colaboración entre los distintos equipos docentes, lo que dificulta el trabajo común lo que dificulta la concreción de iniciativas y proyectos para fines comunes".

En relación al campo de Investigación Científica se aprecia un bajo porcentaje (20%) de categorías altas I y II, advirtiéndose que el 60 % de los docentes se ubica en la categoría III; si bien existen Proyectos de Investigación acreditados, el número es escaso al igual que la pertenencia a CONICET. Ello trae aparejado un desfinanciamiento de la investigación y la difusión de la actividad lo que demuestra menor nivel de competitividad para la obtención de fondos concursables.

En relación a la dinámica del postgrado puede apreciarse en las entrevistas que no hay una tradición a proseguir la carrera científica. En Psicología esta dinámica se expande ya entrada la década del 90 (a partir de la creación y acreditación del doctorado), teniendo una fuerte incidencia en la actualidad con su correlato en los perfiles de los jóvenes graduados del campo.

Se reconoce la expansión del postgrado lo que ha representado un cambio en los status funcionales docentes entre docencia de grado y postgrado y entre docencia e investigación.

Reflexiones finales:

Podemos, en virtud de lo expuesto, expresar entonces, que el contexto de la globalización y regionalización de los servicios profesionales está condicionando un nuevo modelo de profesiones para el siglo XXI, las cuales tendrán que asumir elementos que respondan a una nueva sociedad que día a día cambia. Estas transformaciones están propiciando que las profesiones incorporen, para su desarrollo, algunos aspectos como la acreditación de planes y programas de estudio de educación superior, la certificación y actualización continua de profesionistas, la vinculación de los colegios y asociaciones profesionales con las instituciones de educación superior y flexibilidad para el trabajo, entre otros.

El modelo neoliberal claramente redefine la relación educación- trabajo y este cambio de orientación afecta a los diversos campos profesionales. Esto trae como correlato diversas modificaciones en las regulaciones

internas de las profesiones que afectan de forma diferencial, según sean los requerimientos de la comunidad disciplinar, del mercado de trabajo y de los colegios profesionales.

Finalmente, la nueva cultura profesional propicia la necesidad de tomar en cuenta además de las condiciones nacionales, los avances tecnológicos, las políticas internacionales, las comunicaciones, los mercados de trabajo tanto internos como externos, las necesidades del sector productivo y los requerimientos exigidos por cada sociedad, en lo particular. Estos cambios provocan que, quienes estudian las profesiones, tengan la necesidad constante de actualizar el bagaje teórico y conceptual, a fin de encontrar explicaciones a los cambios que se suceden en torno del mundo profesional.

Bibliografía

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona España: Gedisa.

Corti, A. M. (2010). Reforma educativa y cambio institucional en las Universidades: Las regulaciones en el campo de las ingenierías, en *Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas* 1a ed. - San Luis, Argentina: Ediciones. L.A.E. Laboratorio de Alternativas Educativas, p.39-64

Giddens, A. (1996) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Armorrortu.

Hargreaves, A. (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Held, D., McGrew.A, Goldblatt, D y Perraton, J. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture.* Stanford: Stanford University Press

13 - PROGRAMA PARA FACILITAR LA INSERCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE.

AUTORES:

Lorena Ramírez Casas del Valle[7], Lorena Molina Riquelme[8], José Martín Maturana Silva[9], Mariel Becker Andía[10], David Jara Romero[11].
Universidad Central de Chile.
Santiago, Chile.

Resumen

El presente trabajo es la sistematización de una experiencia de intervención centrada en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes de psicología recién ingresados al sistema universitario, facilitar su inserción y desempeño académico.

El modelo a la base es el fomento del aprendizaje autorregulado a partir del trabajo en dos ámbitos: el autoconocimiento de cada uno de los sujetos con respecto a sus modos de afrontar las tareas académicas demandas y el desarrollo de técnicas específicas de estudio.

Dentro de los resultados se evidencia una correlación positiva entre la asistencia al taller y el rendimiento académico durante el primer año de carrera. Asimismo, se observa aumento en la percepción de autoeficacia de los integrantes tanto en manejo de técnicas específicas de estudio como de rendimiento en tareas académicas propias de los estudios universitarios.

Palabras claves: Inserción universitaria, aprendizaje autorregulado, desempeño académico, educación superior.

Abstract. The following work is the systematization of the experience of an intervention made in a workshop. This intervention was focused on the development of skills that allow the newly admitted students of psychology to the University system to facilitate their insertion and academic performance.

The base model is the promotion of self-regulated learning starting in two areas: self-knowledge of each of the subjects, regarding their ways of coping with demanded academic tasks and the development of specific study techniques.

Results show a positive correlation between the level of attendance to the workshop and their academic performance during their first year of study. Similarly, it was observed an increase in the perception of self-efficacy of the participants in their management of specific study techniques, as well as in their performance of academic tasks related to university studies.

7 Psicóloga, Magister Antropología y Desarrollo, Coordinadora de asuntos estudiantiles de la Escuela de Psicología, Universidad Central. lramirezc@ucentral.cl

8 Psicóloga. Docente de taller para el apoyo a la inserción universitaria. Universidad Central de Chile. lorenamolinariquelme@gmail.com

9 Psicólogo. Docente de taller para el apoyo a la inserción universitaria. Universidad Central de Chile.josemartinmaturana@gmail.com

10 Psicóloga. Docente de taller para el apoyo a la inserción universitaria. Universidad Central de Chile.marielbecker@gmail.com

11 Psicólogo. Docente de taller para el apoyo a la inserción universitaria. Universidad Central de Chile.ps.djararomero@gmail.com

Key words: University insertion, self-regulated learning, academic performance, higher education

Introducción

La Escuela de Psicología de la Universidad Central de Chile diseña e implementa un programa de monitoreo, apoyo y seguimiento a los estudiantes que ingresan a primer año de formación, partiendo por una caracterización del estudiante y luego generando una intervención que permita asumir responsablemente el perfil de los estudiantes que hoy acceden a la dicha institución, con el fin de facilitar oportunidades educativas que ayuden a la inserción y retención en el sistema universitario, junto con propiciar competencias genéricas y transversales que les permitan desempeñarse en una sociedad del conocimiento, tecnificada y globalizada.

El programa se inició el año 2013, tras la convicción de que es necesario generar una respuesta amplia a los requerimientos diversos de los estudiantes que ingresan a la carrera, traducida en una iniciativa que considere el monitoreo, apoyo y seguimiento de los estudiantes.

El presente artículo es la sistematización de esta experiencia, dando cuenta de etapas presentes en este programa, que son a) caracterización del perfil de ingreso de los estudiantes, b) estrategia y modelo teórico que fundamentan la intervención, c) presentación de resultados de evaluación de la experiencia en cohortes 2014-2015.

Contextualización de la educación superior en Chile

La masificación creciente del sistema universitario en Chile ha implicado que en los últimos 20 años se haya triplicado el número de matrículas en la educación superior, contando con 1.144.604 estudiantes matriculados el año 2014 (SIES, 2015).

Esta realidad responde a políticas educativas tendientes a mejorar el acceso de los jóvenes a la educación superior (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006), otorgando posibilidad de acceso a estudiantes provenientes de los quintiles más bajos, especialmente en las universidades privadas del país (OCDE, 2009a), posibilitando que la educación terciaria aumente la diversidad de estudiantes, con distintas potencialidades y de diversos niveles socioeconómico (NSE). (Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H., 2013). Este aumento de matrícula representa un gran avance para el país, entendiendo que el acceso a la educación permite tener una población más educada y con mejor desarrollo de capital social y cultural. Sin embargo abre nuevos desafíos a las instituciones que han visto en cuestión sus prácticas históricas de enseñanza-aprendizaje, al encontrase frente a la diversidad de estudiantes, con historias de aprendizaje distintas de aquellas de los estudiantes que ingresaban con anterioridad a 1990 y especialmente, antes de 1980 en que comienzan a surgir las universidades privadas. (PNUD – Gobierno de Chile, Ministerio de Educación 2005).

La heterogeneidad de la población estudiantil, ha obligado a las instituciones a hacerse cargo del nuevo perfil de ingreso de los estudiantes, entendiendo que la procedencia económica y sociocultural del estudiante incide tanto en el rendimiento académico (Brunner, 2015; Paredes y Paredes, 2009) como en la retención y deserción de éstos. (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Por tanto, en la actualidad los esfuerzos no sólo están en otorgar oportunidades de acceso a la educación superior, sino en generar estrategias educativas que posibiliten la mantención y el éxito de los estudiantes

en su trayectoria formativa, acordes con el derecho de cada persona a tener acceso a la educación terciaria (UNESCO/IESALC, 2008) y en este sentido enfrentar el desafío de genera apoyo y acompañamiento académico para alumnos en dificultades (Espinoza, González, 2010), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

Lemaitre (1998) señala que los estudiantes que ahora tienen acceso a la universidad y que se suman a los que tradicionalmente han ingresado carecen de una cultura adecuada a los estudios superiores y de los recursos mínimos de aprendizaje. Es probable que ello se relacione con dos de los problemas presentes en el sistema universitario que son los bajos niveles de permanencia de los estudiantes por deserción y las bajas tasas de graduación / titulación.

El índice de deserción para el año 2013 era de un 25% en estudiantes de primer año (SIES, 2015). Esta realidad pone en tensión tanto los intereses de las instituciones de educación superior como el de los estudiantes y sus familias, puesto que la deserción tiene implicancias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; implicancias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y también importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. (González, 2005).

Las instituciones de educación superior deben hacer esfuerzo adicionales para incluir e insertar a esta nueva población estudiantil, con medidas que van desde sistema de becas dirigidos hacia sectores socioeconómicos medios y bajos, contar con sistemas pedagógicos de calidad que acojan a los estudiantes con su debilidades y fortalezas reconociendo la heterogeneidad sociocultural y educativa y las falencias asociadas a las experiencias pedagógicas que han vivido. En este sentido, resulta relevante caracterizar de buena forma las fortalezas y debilidades que los nuevos estudiantes traen consigo y asumir los desafíos que esto implica, considerando la multiplicidad de factores asociados a la retención/ deserción de los estudiantes (Braxton, Johnson & Show-Sullivan (1997), en MINEDUC-Centro de estudios 2012), generando acciones adecuadas ya sea a nivel remedial o dotando de nuevas experiencias de aprendizaje que proporcionen más y mejores competencias útiles para su nuevo desempeño como universitario.

De esta manera, el sistema universitario no solamente debe saber caracterizar el perfil de ingreso de sus estudiantes, sino también usar dicha información para corregir estos defectos y hacer un uso racional de los recursos. (Ríos, 2010). A esto se debe sumar lo que se pueda prever para que el sistema de acompañamiento de cuenta del trayecto formativo de los estudiantes y así cumplir con lo declarado en los perfiles de egreso de cada carrera.

Programa de monitoreo, apoyo y seguimiento

Haciéndose cargo de esta realidad nacional y en particular la de la Escuela de Psicología se ha diseñado un programa de monitoreo, apoyo y seguimiento a estudiantes de primer año de psicología, Como punto de partida se realiza una sistematización de variables sociodemográficas, socioeducativas y psicológicas de los estudiantes que ingresan para luego diseñar el programa de intervención. A continuación presentamos datos relevantes respecto a las características de nuestros estudiantes para luego dar a conocer la estrategia de intervención y sus resultados.

Caracterización de estudiantes de psicología cohortes 2014-2015

En los últimos 4 años han ingresado 180 estudiantes en promedio anual a la carrera de psicología sede Santiago y en base a esta muestra hemos sistematizado información entregada por Vicerrectoría Académica de la Universidad Central, entidad a cargo de realizar anualmente evaluaciones a todos los estudiantes que ingresan a la institución para caracterizar perfil de ingreso de sus estudiantes, considerando variables sociodemográficas, socioeducativas y psicológicas, con el fin de contar con información que permitiera orientar acciones en la Escuela de Psicología.

Aspectos sociodemográficos. Los estudiantes en su mayoría provienen de colegios particulares subvencionados[12] (69,2%), establecimientos caracterizados por su alta diversidad en cuanto a proyecto educativo, modelos y estilos pedagógicos.

La mitad de los estudiantes provienen de familias en donde ellos son la primera generación que accede a estudios superiores, pues solo el 50,5% de los padres han completado este tipo de estudios y un 54% las madres. Por otra parte, resulta relevante considerar que el 11% de los padres solo tiene educación básica completa y 9% las madres sólo cuentan con educación básica completa.

Respecto a la relación entre estudios y trabajo, el 23,5% de los estudiantes trabaja, y entre ellos el 14,5% lo hace para financiar estudios, el 26 % para ahorrar y el 32% para costearse actividades recreativas.

Aspectos educativos. En cuanto a su rendimiento escolar[13], se caracteriza por ser un grupo heterogéneo, pues si bien el promedio de notas de enseñanza media es de 5,4, la nota máxima es de 7,0 y la mínima de 4,0 con una desviación estándar de 0,4. (SIAG, 2015)

Con respecto a los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) éstos se han mantenido en un promedio de 551 puntos en los últimos 4 años sin variaciones tan significativas entre ellos. El puntaje mínimo es de 500 puntos y el máximo de 671 puntos promedio, con una desviación estándar de 35,8 puntos. (SIAG, 2015).

Aspectos psicológicos. El año 2014 el Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (INDESCO) perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, aplicó un instrumento orientado a detectar los procesos cognitivos, las estrategias de autorregulación y los elementos ético-valóricos que los estudiantes evidencian al enfrentar a una situación problema.

Según esta evaluación se evidencia que el 24% de los estudiantes que ingresaron el año 2014, presentan problemas para percibir y definir un problema, no pudiendo diferenciar entre datos relevantes e irrelevantes y las respuestas están dadas desde el ensayo y error más que desde una elaboración abstracta, primando un tipo de pensamiento concreto.

Respeto a la autorregulación, no son capaces de planificarse frente a una tarea, teniendo incluso dificultades para definir los objetivos de sus acciones, y además no monitorean su eficiencia ni resultados frente a las

12 Tipos de establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, calculada según la asistencia de los estudiantes y copago de las familias.

13 Escala de calificaciones es una escala lineal, con nota 1,0 como peor nota que significa un 0% de logro, 4,0 lo mínimo pasa de curso y 7,0 la nota alta que significa un 100% de logro

acciones desarrolladas. Y en plano ético-valórico, si bien son capaces de reconocer acciones poco éticas, las justifican en contextos determinados. (Fuente: INDESCO, 2014).

Taller para el fortalecimiento de capacidades de Aprendizaje

En virtud de toda esta información se diseña e implementa un sistema de apoyo al estudiante que se cristaliza en una intervención bajo la modalidad de taller, el cual fue aplicado como experiencia piloto durante el año 2014 para luego insertarlo como actividad extracurricular de carácter obligatorio, para todos los estudiantes que ingresan a primer año de psicología durante el 2015.

La estrategia de intervención llevada a cabo consiste principalmente en un taller compuesto por 16 sesiones, ejecutado por facilitadores que guían los talleres, compuesto por psicólogas y psicólogos egresados de la misma universidad.

Este taller busca mejorar las competencias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Lo anterior responde a la necesidad de desarrollar aprendizajes que faciliten la inserción y el desempeño académico, desarrollando competencias habilitantes o transversales entendidas como fundamentales para el desarrollo académico y proceso de formación del futuro profesional. Junto con esto se monitorea trimestralmente el desempeño académico de cada estudiante realizando acciones personalizadas con aquellos que presentan problemas de rendimiento tanto en el promedio general de todas las asignaturas cursadas y/o promedios insuficientes en tres de ellas, con sus consecuentes seguimientos acorde a las problemáticas presentadas.

El modelo a la base de la intervención es el de aprendizaje autorregulado, entendida como variable mediadora de desempeño en la educación superior, primando los principios de aprendizaje metacognitivo y de autoeficacia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014).

De esta manera entendemos el aprendizaje no como la mera asimilación de contenidos, sino como la elaboración de conocimiento a partir del trabajo con la información. En este enfoque destacan dos rasgos fundamentales que son llevados a cabo a través de enseñanzas – aprendizajes asociados a conceptos tales como competencias, estrategias o habilidades de aprendizaje. Estos rasgos son a) conciben el aprendizaje como un rasgo entrenable, adhiriendo a los principios de modificabilidad de la inteligencia/ capacidad propios del modelo cognitivo, b) incorporación de elementos de corte afectivo, procedimental y conductual como metas en los procesos de enseñanza para el enriquecimiento del proceso. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014)

En este taller se realizan actividades que medien la reflexión del propio funcionamiento como aprendices, en grupos de menor número de participantes que un curso regular y facilitado por psicólogos/as egresados/as de la misma escuela. Las actividades señaladas cumplen con dos requisitos: por una parte explicitan información sobre los sujetos producto de ejercicios, instrumentos o preguntas guiadas a la vez que permiten reflexionar críticamente dicha información a partir del diálogo grupal y la aplicación de elementos teóricos que facilitan la elaboración de la experiencia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014)

En su funcionamiento las temáticas son abordadas metodológicamente desde los modelos de aprendizaje ya mencionados, por lo que en su modo intencional de formación los facilitadores guían las sesiones a través de estrategias afectivas, metacognitivas y de manejo de información. En las estrategias afectivas, disposicio-

nales y de apoyo se incluyen rasgos motivacionales y de manejo del contexto social; en las metacognitivas se trabaja con estrategias de control, planificación y evaluación del propio desempeño y en las de manejo de información se pueden agrupar en aquellas de recopilación de información y aquellas que permiten su procesamiento desde la retención - memorización hasta la generación creativa de nueva información a partir de la elaboración de la que ya existía. (Gargallo, Suarez y Ferreras, 2007).

Evaluación de resultados

Desde la implementación de la intervención a la fecha hemos indagado en la incidencia de la participación en el taller en el rendimiento académico de los participantes como en la percepción de los propios estudiantes respecto a los aportes de ésta en su desempeño académico. Al respecto hemos categorizado los resultados en a) Asistencia al taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico, c) Asistencia al taller e inserción al contexto universitario, d) Metodología y asistencia al taller e) Rol de facilitador y aprendizaje

Asistencia a taller y rendimiento. Respecto a la relación entre participación en el taller y rendimiento académico, el año 2014 el taller comenzó con 101 participantes voluntarios y la evaluación se basó en analizar la existencia o no de cambio en estado de criticidad[14] de los estudiantes, esto en relación a su rendimiento académico. Al inicio del taller (mes de mayo) se encontraban en situación de criticidad 18 estudiantes, continuando en esa situación al mes de octubre sólo 8 de los estudiantes que participaron del taller (McNemar p=.021).

De los estudiantes que al mes de octubre se encontraban en situación de criticidad, el 72.4% no asistió al taller, lo que implicó una diferencia estadísticamente significativa (χ2= 10,619; gl 1; p ,001). (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014).

Con respecto a su promedio general de nota, al mes de junio era de un 4.5 (DS=0.72) y en el mes de octubre de 4.6. (DS=0.62). Con respecto al rendimiento promedio al mes de octubre, se aprecia una diferencia (U de Mann-Whitney =2906,000; p=.002) entre los estudiantes que no asisten al taller (χ^2=3.67; DS=0.902) y los que asistieron (μ=4.12; DS=0.711) a favor de los que participaron en el taller.(Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014).

El año 2015 participaron 190 estudiantes y al no contar aún con informes del estado de avance del rendimiento académico, buscamos analizar si la asistencia al taller incide en el rendimiento, y se evidencia un cambio estadísticamente significativo para aquellos que tienen un promedio de notas insuficientes bajo 4.0 (rho=0.570;p=0.0145), no así para los que tienen nota igual o mayor a 4.0. Al respecto se aprecia una baja correlación (rho=0.191; p=0.017)

Contenidos del taller y rendimiento académico: De un total de 104 encuestados, un 59,6% de los estudiantes percibe una relación positiva entre la asistencia al taller y su rendimiento académico. El 40,4% no evidencia mayor incidencia de éste en su rendimiento basado en la percepción de contar con buen hábito de estudio desde el colegio y conocimientos de técnicas de aprendizaje que les facilita su desempeño académico.

Los participantes perciben, además, que los contenidos que más aportan a su desempeño académico tienen

14 La categoría de criticidad está dada por tres asignaturas bajo nota 4.0 o promedio general inferior a 4.0)

que ver, en primer lugar, en un 67% con aquellos centrados en manejo de información, en segundo lugar, con un 22% los que tienen que ver con aprendizajes metacognitivos y otorgan un 11% a los que se centran en las estrategias afectivas.

Según lo relatado por los mismos participantes, el taller permitió aumentar la conciencia del propio proceso de aprendizaje, lo cual se aprecia en la detección de la necesidad de modificar hábitos y técnicas que permitieran lograr un mejor ajuste a las demandas en educación superior y por tanto tener un mejor rendimiento académico. A esto se suma también, una mejora en planificación y gestión del tiempo, además del reconocimiento de distintas formas de abordar tareas propias del ámbito académico, aumentando su percepción de autoeficacia. Entrevistado F, por ejemplo, afirma que "Eso es lo que nos ayudaba a aprender hartas formas, como unas nuevas formas de estudiar, de resumir". En el mismo sentido el entrevistado A, afirma que "pa' mí es un favor gigantesco que me ayuden a ordenarse. O sea, como tratar de comprenderme, es un favor bien grande e igual lo agradezco harto"

Asistencia al taller e inserción al contexto universitario. Por otra parte, se evidencia que la experiencia de participar en el taller les permite situarse más fácilmente en el contexto universitario, especialmente en relación a las exigencias académicas, propiciado por la posibilidad de tener encuentros más cercanos con sus nuevos compañeros. Entrevistado A, por ejemplo, afirma *"que uno tiene que formarse, o sea, tiene que buscar uno las formas de engancharse con el contexto universitario, y acá es más fácil, porque a uno lo enganchan en el contexto".* En el mismo sentido el entrevistado D, afirma *"entonces igual se podía compartir mejor, porque éramos menos"*

Metodología del taller y asistencia. Los estudiantes resaltan que la metodología centrada en la reflexión de su propio funcionamiento, reconociendo sus debilidades y fortalezas en sus formas de abordar las tareas académicas y sus aprendizajes, y el contar con una instancia donde puedan compartir con otros estas experiencias, incentiva su participación en el taller. Entrevistado F, por ejemplo, afirma *"el taller era que reforzaba los puntos que uno tenía más débil, pero no en sí de la materia, sino como individual, a nivel como de persona que el taller se encargaba como de esos puntos".* En el mismo sentido el entrevistado B, afirma *"Hablábai con gente que le pasaba lo mismo, que estaba igual de estresado que tú, que tenía los mismo ramos, que"*

Rol del facilitador y aprendizaje. Los participantes relevan desde su experiencia, que la cercanía (afectiva) y confianza que establecen con los facilitadores, influye directamente en su interés por mantenerse y participar en esta instancia de taller y consideran que éste tipo de relaciones tienen directa relación con mejores resultados de aprendizajes. Entrevistado B, por ejemplo, afirma *"Y ahí uno más que querer contar sus cosas, uno hablaba de temas distintos a los que habla, no sé, en clases y todo, y se hace un poco más ameno y más relajado la semana".* En el mismo sentido el entrevistado C, afirma *"nos motivaba ir al taller, o sea, no encontrarse con alguien mala onda, y sentirse poco menos obligado, sino que ir porque a uno le gusta cómo la persona se refiere a los temas".*

Conclusión

La escuela de psicología ha diseñado un programa que por una parte conozca y se haga cargo del perfil de ingreso de sus estudiantes e implementa una intervención que les facilite la inserción universitaria, desarrollando competencias básicas o habilitantes que permitan aumentar la capacidad y la autonomía de los sujetos

en sus procesos de aprendizajes, junto con favorecer su formación profesional, teniendo como ejes centrales, la conciencia afectiva, autoconocimiento y autorregulación respecto del proceso de aprendizaje.

Los resultados evidencian que la intervención realizada influye en su rendimiento académico, cuestión que incide a su vez en su autoeficacia frente a las tareas académicas, especialmente en aquellos que presentan más bajo rendimiento.

En los estudiantes con más bajo rendimiento la oportunidad de tener un espacio más personalizado, que les posibilite reconocer sus formas de aprendizaje y manejar técnicas de información, se convierte en una oportunidad a corto plazo para enfrentar las exigencias académicas inmediatas. Por el contrario, los estudiantes que tienen suficiente o buen rendimiento académico no ven traducida su participación en este taller en mejoramiento de éste, lo que nos deja instalado el desafío de generar nuevas estrategias, fundamentalmente a nivel metodológico, que signifique un mejoramiento en este ámbito, por ser el rendimiento académico una o la variable que más relevan como éxito académico.

Creemos que la estrategia de intervención debe seguir acompañada de monitoreo y seguimiento de los estudiantes con problema de rendimiento, pues permite detectar causas que inciden en el bajo desempeño y otorgar los apoyos pertinentes, que si bien se atienden necesidades personales, su abordaje es desde el espacio grupal, que les permite compartir su problemática y reconocer las experiencias de otros, facilitando su inserción social.

Entre los resultados emergentes de la intervención cabe destacar que ésta facilita el apoyo entre grupos de pares y entre éste y su facilitadores, permitiendo sentirse apoyados emocionalmente, por lo que elementos de corte socioafectivos son reconocidos como factor que incide positivamente en su proceso de inserción y aprendizajes.

Si bien la evidencia muestra que la participación en el taller no incide en el rendimiento académico a corto plazo, los estudiantes reconocen que esta instancia les permite conocer sus habilidades y desarrollar otras que los beneficia en su afrontamiento a las tareas académicas, principalmente en el ámbito de la planificación, gestión del tiempo que les posibilita una mayor autorregulación de sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, resulta importante hacer un estudio de tipo longitudial, que implique seguimiento a los estudiantes participantes de esta actividad, para conocer su desempeño en etapas superiores de su formación.

La experiencia e información reunida durante dos años de funcionamiento del taller, ha sido significativa como para sustentarlo como actividad curricular, que posesione esta temática, abordaje conceptual y me-

todológico a una instancia pedagógica integrada y coherente dentro de la formación del profesional de la psicología, acorde al perfil de egreso propuesto por la escuela y de cara a los desafíos del siglo XXI para la educación universitaria en Chile.

REFERENCIAS

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138. Recuperado el 27 de Agosto de 2014 desde http://www.psicoperspectivas.cl

Centro de Estudios Mineduc. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. Centro de Estudios Mineduc, Serie Evidencias, Año 1, N° 9. Recuperado el día 8 de noviembre de 2012 desde http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N9_Desercion.pdf

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una Visión desde la Desigualdad Social En: *Estudios Pedagógicos XXXIII*, Nº 1: 7-27.

Espinoza, O., González, L.E., (2010) Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. Revista_isees nº 7, 21-35.

Gargallo, B., Suárez J. y Ferreras, A. (2007) Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 421-441.

González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Revista y movilidad estudiantil*. 75-90

Lemaitre, Maria José. (1998) Algunas precisiones sobre el concepto de equidad y su abordaje, Chile, Consejo de educación superior.

MINEDUC (2009). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. Serie evidencias, Año 2, N° 18

OCDE (2009 a). Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE Santiago: Ministerio de Educación.

Paredes, R. y Paredes, V. (2009). Chile: rendimiento académico y gestión de la educación. *Revista de la Cepal*, 99, 119-131.

PNUD – Gobierno de Chile Ministerio de Educación. (2005). Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad. N10, Temas de desarrollo humano sustentable.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). Expansión de la educación superior en Chile: Hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad, N°10. Recuperado el 27 de Agosto de 2014 desde de http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub10/Ed%20superior.pdf

Ramírez, L., Jorquera, C., y Miethe, K. (2014) Fortalecimiento de capacidades de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de psicología. Articulo ponencia en IX Congreso del Consorcio de Universidades del Estado. Santiago Chile.

Ríos, G. (2010). Factores sociodemográficos y rendimiento académico en la universidad. Tesis para obtener el grado de Doctor en demografía. Universidad de la Plata Argentina.

Sarmiento, R., & Romo, V. (Eds.) (2012) Transformación de las prácticas docentes de los formadores de profesores en un currículo con enfoque de competencias: una propuesta de formación continua a través de las comunidades de aprendizaje. Santiago: Universidad Central.

SIES (2015). Informe Matrícula 2014. Recuperado el 21 de Agosto de 2015, desde: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2014.pdf.

UNESCO/IESALC. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia

14 - POSTER: RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PATRONES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

AUTORES:

Gustavo Villamizar Acevedo
gustavo.villamizar@upb.edu.co
Psicólogo. Doctor en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga
Colombia

Nicolás Stiven Rincón Herreño
nicolas.rincon.2014@upb.edu.co
Estudiante de Psicología.
Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga
Colombia

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones han corroborado que al momento de estudiar cada persona abordar el proceso de aprender de diversas maneras, entre esas formas existen los llamados estilos de aprendizaje así como los patrones de aprendizaje. Por estilo de aprendizaje se entiende, según Dunn y Dunn (citado por Lago, Colvin & Cacheiro, 2008) como "la forma en que los estudiantes se concentran, procesan, internalizan y recuerdan información académica nueva" (Dunn y Dunn, 1993). Los patrones de aprendizaje son vistos como las operaciones que llevan a una persona a repetir procedimientos y ejecutar de forma consistente acciones así como realizar productos específicos (Villamizar, 2007).

Para identificar los estilos de aprendizaje existen diversos instrumentos de acuerdo al marco teórico que las acompañan y a los estilos que el investigador ha considerado. Entre las pruebas más utilizadas se encuentra el Cuestionario Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) que aborda cuatro tipos de estilos: activo, pragmático, reflexivo y teórico. Las características de cada estilo se presentan en la tabla 1.

Tabla1. Características de los Estilos de Aprendizaje

ACTIVO	PRAGMÁTICO	REFLEXIVO	TEÓRICO
Se implican totalmente en situaciones novedosas.	Buscan aplicar las ideas nuevas.	Analizan las experiencias desde diversas perspectivas.	Esquivan la subjetividad, se apoyan en la razón.

Para identificar los patrones de aprendizaje Johnston creó la prueba Conexiones de Aprendizaje, que mide la preferencia por cuatro patrones: Secuencial, de Precisión, Confluente y Técnico. Las características de cada patrón se presentan en la tabla 2.

Tabla2. Características de los Patrones de Aprendizaje

SECUENCIAL	DE PRECISIÓN	CONFLUENTE	TÉCNICO
Sigue las instrucciones paso a paso, organiza y planea el trabajo meticulosamente.	Busca información de manera detallada y cuidadosa.	Toma riesgo, utiliza un pensamiento divergente que lo lleva a buscar diversos caminos.	Le gusta la acción, le da mayor valor a estas que a las palabras.

Para identificar las preferencias por los estilos de aprendizaje se han realizado múltiples investigaciones, entre ellas las de Villamizar y Sanabria (2011); Juárez, Hernández y Escoto (2011); Esguerra y Guerrero (2010), Gravini (2008), encontraron preferencia por el estilo reflexivo. De otra parte Vértis, Cardoso y Bobadilla (2015) detectaron preferencia por el estilo activo. Los resultados de estas investigaciones muestran que el estilo preferido por los estudiantes de psicología es el reflexivo.

En cuanto patrones de aprendizaje, no se encontraron investigaciones en estudiantes de psicología, razón que llevó a formular las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el patrón de aprendizaje y el estilo de aprendizaje preferido por los estudiantes de psicología de primer año de una institución privada de Bucaramanga? y ¿Qué tipo de relación existe entre las preferencias por los estilos de aprendizaje y los patrones de aprendizaje de estudiantes de primer año de psicología de una institución privada de Bucaramanga?.

A partir de estas preguntas se realizó esta investigación con el objetivo de identificar la relación entre las preferencias por estilos de Aprendizaje y Patrones de Aprendizaje en un grupo de estudiantes de primer año de psicología de una universidad de Bucaramanga.

METODOLOGÍA

Investigación cuantitativa utilizando medidas de tendencia central para identificar la relación entre los estilos y los patrones de aprendizaje.

Población: estudiantes de primer año de psicología.

Participantes: 40 estudiantes de primer año, 32 hombres y 8 mujeres.

Instrumentos: Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual consta de 80 preguntas. Su nivel de confiabilidad para cada estilo el que se presenta a continuación: estilo activo, .72, estilo reflexivo, .77, estilo teórico, .67 y estilo pragmático, .85. (Blumen, Rivero & Guerrero, 2011).

Inventario de Conexiones de Aprendizaje, creado por Christine Johnston, consta de 28 preguntas. Su nivel de confiabilidad para cada categoría la siguiente: secuencial, .67; de precisión, .57; técnico, .74 y el de confluencia, .56. (Cela & Gisbert, 2011).

Consentimiento informado.

Procedimiento.

Se convocaron a los estudiantes de primer año, se les explicó lo que iba a realizar, se les solicito su colabora-

ción y se les entrego el consentimiento informado.

Se aplicaron las dos pruebas en el mismo momento.

Una vez aplicadas las pruebas se realizó una base de datos con el programa Excel.

Se identificaron los estilos y los patrones preferidos por cada estudiante.

Se relacionaron uno a uno, buscando evidenciar la relación existente entre el estilo de aprendizaje, el patrón de aprendizaje y los estudiantes.

Con esta información se pudo establecer las relaciones existentes.

RESULTADOS

Los resultados evidenciaron que 12 estudiantes prefieren el Estilo Activo, 12 el Pragmático, 10 el Teórico y 6 el Reflexivo, escogencias que los presentan centrados en el hacer, listos para la acción, más orientados hacia las tareas que hacia las personas. En cuanto los Patrones de Aprendizaje, 20 prefieren el Secuencial, 14 el Preciso, 4 el Confluente y 2 el Técnico. La preferencia por el Patrón Secuencial muestra los estudiantes como personas que organizan mentalmente la información, dividen las tareas por pasos, no les gusta que le cambien las reglas de juego. En cuanto a las combinaciones, la que más se repite es la del Estilo Activo-Patrón Secuencial, que deja ver que son organizados mentalmente y centrados en la tarea.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados permiten concluir que los participantes prefieren estilos de aprendizaje más relacionados con el hacer y un patrón secuencial, propio de personalidades organizadas y resistentes al cambio. Se sugiere realizar estudio longitudinal para verificar la existencia o no de la influencia de la formación universitaria en la preferencia del estilo y patrón.

BIBLIOGRAFÍA

Blumen, S., Rivero, C. & Guerrero, D. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación a distancia. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7* (7), 93-108.

Cela, J. & Gisbert, M. (2013). Learning patterns of first year students. *Revista de Educación, 361,* 1-14.

Esguerra, G. & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6 (*1), 97-109.

Gravini, D. (2008). Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. *Psicogente, 2* (19), 24-33.

Juárez, S.; Hernández, S. & Escoto, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje, 7* (7), 1-15.

Lago, B.; Colvin, L. & Cacheiro, M. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP. *Revista*

Estilos de Aprendizaje 2 (2), 2-22.

Vértis, B.; Cardoso, D. & Bobadilla, S. (2015). Estilos de aprendizaje. Caso estudiantes de psicología del centro universitario UAEM Temascaltepe. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanística, 4* (7), 1-13

Villamizar, P. (2007). Estrategias de formación de profesores universitarios para el uso de las tecnologías de información y comunicaciones (TICs) a partir del sistema de aprendizaje let me learn®: dos estudios de caso. Tesis Doctoral para obtener el título de Doctora en Tecnología Educativa. Universidad Rovira i Virgili, España.

Villamizar, G. & Sanabria, N. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología e ingeniería civil. En D. Melare (Comp.) Estilos de Aprendizagem na Atualidade: volume 1 (pp. 114-123), Universidade Aberta- Portugal.

15 - EFECTIVIDAD DE PROGRAMA INTERVENCIÓN REDUCCIÒN DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN NEGLIGENCIA PARENTAL: DBT Y FORTALECIMIENTO REDES COMUNITARIAS.

- **Autores:** Paulina Gaspar Candia y Oriana Arellano Faundez.
- Docentes de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.
- Chile

Resumen español:

En este trabajo se presenta una propuesta para evaluar la efectividad de un programa de intervención psicoterapéutica basado en la terapia dialéctica conductual (DBT) y complementada con el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de redes comunitarias y apoyo social, orientado a disminuir la desregulación emocional en padres derivados por la justicia en casos de negligencia parental. Ésta estrategia de intervención forma parte del Programa de intervención en violencia intrafamiliar (VIF) desarrollado por la clínica psicológica-UA, desde un modelo ecológico, que integra una mirada clínica y comunitaria, interviniendo a nivel individual, grupal y comunitario.

Abstract

This paper presents a proposal to evaluate the effectiveness of psychotherapeutic intervention program based on dialectical behavior therapy (DBT) and supplemented with the development of strategies to strengthen community networks and social support, aimed at reducing emotional dysregulation parents derivatives for justice in cases of parental neglect. This intervention strategy is part of Program intervention in family violence (VIF) developed by the UA - psychological clinic, from an ecological model that integrates a look clinical and community , speaking at individual, group and community levels.

Palabras claves: negligencia parental, DBT, apoyo social.

1. Sobre la clínica psicológica UA

La Clínica psicológica -UA, se crea el año 2010, constituyéndose como un mecanismo de la universidad y la carrera de psicología, para brindar atención psicológica a la comunidad acorde a sus políticas de vinculación con el medio (Informe Autoevaluación UA, 2015).

De esta manera, la clínica psicológica- UA se focaliza en problemas psicosociales relevantes, que se caracterizan por su complejidad, y por bajas competencias y/o apoyo para solucionarlos. Así, una de las problemáticas psicosociales que se abordan es la violencia intrafamiliar (VIF), específicamente a través del "Programa VIF", que atiende a usuarios derivados por el Juzgado de Familia de la comuna de Talca bajo la causal de vulne-

ración de derechos de menores (Plan de Desarrollo Estratégico Clínica UA, 2015). El programa VIF de la clínica-UA postula que los problemas sociales complejos como la violencia intrafamiliar (VIF) se deben intervenir desde una mirada holística, proponiendo un modelo que integre el ámbito clínico y comunitario, para lograr efectividad e impacto en las personas y la comunidad. Esta mirada se fundamenta en la noción que una parte de la patología o enfermedad se origina o perpetua en condiciones adversas generadas por los sistemas sociales. El modelo propuesto releva el contactarse con la comunidad e integrarla como un actor, evitando el rol pasivo -paciente, desarrollando estrategias interventivas que se desprendan paulatinamente del modelo biomédico, en pro de consolidar un modelo biopsicosocial (Montero, 2011).

2. Sobre el foco del programa: maltrato infantil y negligencia parental

La Unicef reporta en el año 2.000 que a nivel mundial, 6 millones de niñas y niños son maltratados severamente por sus familiares, falleciendo 85 mil cada año. En Chile, se aprecia una disminución de las denuncias de maltrato entre los años 1994 y 2000; sin embargo, entre el 2.000 y 2012, la violencia física grave se mantuvo sin cambios, alcanzando un 25,9% lo cual releva la gravedad del maltrato como problemática psicosocial (Unicef, 2012).

La negligencia parental es una forma de maltrato, en la cual las necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, protección, educación y cuidados médicos) y cognitivas básicas de los niños o jóvenes no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo con quienes convive (Alcázar, Sánchez & López, 2010). Se trata de una forma de maltrato altamente prevalente, pero subvalorada en su diagnóstico y tratamiento (Unicef, 2015).

Martínez (1997) señala que la negligencia es un acto voluntario de omisión, o una forma pasiva de maltrato cuyas consecuencias son menos visibles en el corto plazo. Siendo definido desde dos perspectivas: la mirada diagnóstica tradicional que describe la negligencia como una forma de psicopatología parental que afecta el cuidado de los hijos, y la perspectiva sociológica que le asocia a una etiqueta definida socialmente.

Desde esta perspectiva (una mirada clínico – comunitaria) cobra relevancia la propuesta de Martínez (1997) quien plantea que la negligencia puede estar condicionado por dos tipos de factores: **intrafamiliares** (dinámica familiar, ingresos económicos, nivel educacional, características personales) o **extra familiares** (acceso de la familia a redes de apoyo social, características culturales del medio). Así, desde la perspectiva de los factores intrafamiliares, diversas investigaciones señalan como características de los padres que aumentan el riesgo de maltratar a sus hijos, la baja tolerancia a la frustración, expresiones inadecuadas de rabia, deficientes habilidades parentales y sentimientos de incompetencia en el ejercicio del rol paterno (Unicef, 2000). Debiendo ser complementadas con estrategias extra familiares que fortalezcan los recursos y apoyo social existentes y que den sostenibilidad al proceso.

Cabe mencionar, que este programa se focaliza en la desregulación emocional, como eje central. Esto ya que al realizar el proceso psicodiagnóstico a los usuarios de la Clínica Psicológica UA, se evidencia un predominio de síntomas que se tipifican como desregulación emocional, impulsividad e inestabilidad en las relaciones interpersonales, síntomas asociados a trastornos de personalidad limítrofe.

Marín, Robles, González & Andrade (2012) definen la desregulación emocional como la capacidad disminuida

para experimentar y diferenciar un amplio rango de emociones. Así, como para monitorear, evaluar y modificar estados emocionales intensos.

3. Sobre el programa de intervención

El subprograma de **INTERVENCIÓN DE REDUCCIÒN DE LA DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN CASOS DE NEGLIGENCIA PARENTAL, BASADO EN LA DBT Y FORTALECIMIENTO DE REDES COMUNITARIAS,** se deriva del Modelo de intervención, desarrollado por el Programa de VIF, el cual como se indico anteriormente, es de tipo clínico/comunitario, promoviendo además de la psicoterapia individual, el desarrollo de actividades que propicien la formación de grupos organizados en la comunidad y activación de redes sociales, que aborden el problema de la violencia a nivel promocional y preventivo, fortaleciendo factores protectores claves como el apoyo social.

Venceslá (2010) destaca que la desregulación emocional en los padres y madres, luego de un tratamiento esta sujeta a recaídas. Ya que si bien se motivan a aprender habilidades parentales en el contexto de la terapia, no logran generalizar el uso de estas habilidades cuando son "dados de alta", de allí la necesidad de integrar la DBT y el fortalecimiento de las redes sociales de apoyo con la que tanto los padres e hijos cuentan, permitiendo el mantenimiento de los efectos de los procesos de intervención.

Desde el ámbito individual – grupal, el programa de intervención se basará en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT). La DBT surge de un modelo biosocial del trastorno limite de personalidad (inestabilidad emocional, impulsividad, dificultades en las relaciones sociales, otros), combinando estrategias de tipo cognitivo conductual (moldeamiento, rol playing, auto instrucciones, refuerzo, validación de la experiencia emocional del paciente, entre otras) con ejercicios de mindfulness (Vega &Sánchez, 2013). Gagliesi (s.f.) destaca que la DBT se podría resumir, señalando los paradigmas que le integran: paradigma conductual, porque se ocupa de las conductas; la conciencia plena que facilita la aceptación la compasión y estar aquí y ahora; y la dialéctica que permite una fluidez en el balance de la aceptación y el cambio. Este componente del programa, consta de 12 sesiones, con una periodicidad bisemanal. En la que se entrenará habilidades de regulación emocional (aprender a identificar emociones y reducir vulnerabilidad a la desregulación), habilidades básicas de conciencia (técnicas de mindfulness), habilidades de efectividad interpersonal (análisis de fortalezas y debilidades en la interacción, role playing) y tolerancia al malestar (distraerse, proporcionarse estímulos positivos, mejorar el momento por medio de la imaginación , relajación , pensar en los pros y los contras de conducta impulsiva).

Desde el ámbito grupal- **comunitario**, el programa busca fortalecer la activación de redes sociales, que desarrollen en hijos y progenitores mayores niveles de apoyo social, articulándolos con las redes comunitarias existentes en sus territorios (escuela, organizaciones sociales de base, organizaciones funcionales, entre otras) permitiendo la mantención de los efectos del tratamiento. Al mismo tiempo desarrollando espacios de co-regulación entre sujetos que enfrentan una misma problemática, promoviendo el aprendizaje vicario. Esto considerando que la perspectiva psicológica y social de la salud y el bienestar señalan que el continuo salud-enfermedad depende de la calidad de la relación que establecen las personas con su medio, siendo este un tema relevante de abordar para la promoción de la salud mental (Basabe, 2004, citado en Zubieta y Delfino, 2010).

4. Sobre los usuarios del programa

La clínica psicológica recibe personas derivadas desde el Juzgado de Familia de la comuna de Talca, por causales de vulneración de derechos infantiles, a quienes brinda atención psicológica, realizando proceso de psicodiagnóstico y psicoterapia tanto a los padres como a los hijos. Estas atenciones promedian a nivel anual más de doscientos casos; las intervenciones son realizadas por alumnos de psicología que cursan su práctica profesional en la Clínica, con la supervisión permanente de docentes con amplia formación y experiencia clínica.

A continuación se describen algunas características de los usuarios del programa correspondientes a ingresos desde marzo a julio del 2015:

Tabla Nº1: Motivo de derivación del Juzgado de familia según sexo y edad.

Motivo de derivación del Juzgado de familia		**Sexo**	**Edad**					
		Mujer	**< 18 años**	**19 - 25**	**26 - 35**	**36 – 59**	**60 y más**	**Hombre**
Padres	Evaluación de habilidades parentales.	**18**	**30**	**0**	**2**	**14**	**23**	**1**
Hijos	Evaluar posible daño emocional provocado por progenitores.	**2**	**3**	**5**	**0**	**0**	**0**	**0**
	Re vinculación con progenitores.	**2**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**

Como se aprecia en la Tabla 1, los progenitores mayormente son derivados desde el Juzgado para evaluación de sus habilidades parentales y/o potenciar la revinculación con sus hijos, evidenciando como señala la literatura, que desde el Poder Judicial se privilegia la atención de los padres más que los hijos. Se observa un predominio de familias monoparentales que cuentan con una mujer como jefa de hogar y un mayor número de madres que reciben atención psicológica en la clínica y con respecto al rango etáreo, predomina la adultez media y tardía (36 a 59 años).

En síntesis, los usuarios del programa corresponden a los progenitores y sus hijos, que son derivados por el Juzgado de Familia de la comuna de Talca, bajo la causal de vulneración de derechos de menores.

5. Sobre la evaluación del programa

Para el evaluar el impacto del Programa, se utilizará un diseño de tipo experimental de comparación de dos grupos con mediciones pre, durante, post y seguimiento a las dos semanas y al mes de finalizada la intervención. La muestra será de tipo no probabilística y estará conformada por 100 adultos que asistan al programa de VIF de la Clínica Psicológica de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Los grupos experimental y control serán conformados de manera aleatoria, quedando cada uno de ellos constituido por 50 personas;

los criterios de inclusión para esta investigación serán que las personas fueran derivadas por el Juzgado por negligencia parental. Se aplicará a los progenitores antes y después de finalizada la intervención **una entrevista semiestructurada** (que indague en datos personales, sociodemográficos, historia del problema de negligencia parental, presencia de otros patologías físicas y/o mentales, redes de apoyo social, entre otros); **una escala de dificultades de regulación emocional (DERS-E)** de Gratz y Roemer (2004) adaptada al español por Hervás y Jódar, (2008). Instrumento consta de 28 ítems organizados en 5 escalas: descontrol emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, confusión emocional y rechazo emocional (α: 0.66 / 0.89) (Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa M., Garrido, L., & Leiva, J., 2014) **y las Escalas de bienestar social y psicológico**.

Bibliografía

Alcázar A., Sánchez-Meca J. y López-Soler C. (010) Tratamiento psicológico del maltrato físico y la negligencia en niños y adolescentes: un meta-análisis. Revista Psicothema 2010. Vol. 22, nº 3, pp. 627-633..

CNA (2015). Información de acreditación institucional, programas de pregrado y postgrado. Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en www.cnachile.cl, consultado el 15/08/2015

Chambless D. Hollon S (2012). Treatment validity for intervention studies APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol.2.Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological, H. Cooper (Editor-in-Chief) Copyright © 2012 by the American Psychological Association. Cap 28, pp 1-24.

Gagliesi, P.(s.f.). Terapia Dialéctico comportamental en el tratamiento del trastorno límite de la personalidad (manuscrito).

Gendlin, E.T. (1986). What comes after traditional psychotherapy research? American Psychologist, 41(2), pp 131-136.

Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa M., Garrido, L., & Leiva, J.. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. Terapia psicológica, 32 (1), pp 19-29.

Informe Autoevaluación Universidad Autónoma de Chile 2015.

Marín M., Robles R., González C. & Andrades P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. Salud Mental 2012, 35 (6)

Martínez, M. (1997). Concepciones parentales en la definición de negligencia infantil. Rev. Psyckhe 1997 vol 6, Nº1, pp 21-34.

Montero, M. (2011). Para una psicología clínica-comunitaria: antecedentes, objeto de estudio y acción. En E. Hincapié, Org. Sujetos políticos y acción comunitaria (pp. 199-220). Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Plan de Desarrollo Estratégico Clínica- UA, 2015- 2020 (2015) Universidad Autónoma de Chile.

Sales C. (2009). Aspectos metodológicos de la investigación de la psicoterapia. Panorama histórico. Revista .Asociación Esp. Neuropsiquiatría, 2009, Vol. XXIX, Nº104, pp.383-403.

Unicef, (2000). 2ª Estudio de maltrato infantil en Chile. Fondo de las acciones Unidas para Chile.

Unicef, (2015). 4ª Estudio de maltrato infantil en Chile, análisis comparativo 1994- 2000- 2006 – 2012.Fondo de las acciones Unidas para Chile.

Venceslá, J. (2010). Dialectical Behavior Therapy applied to parent skills training: Adjunticve treatment form parents whith difficulties in affect regulation. Cognitive and behavioral Practice 17 pp 458-465.

Vega I. Sanchez S. (2013). Terapia dialéctico conductual para el trastorno de personalidad limite. Acción psicológica, junio 2013, vol. 10, n.o 1,pp. 45-56.

Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Anu. investig. [online], 17, pp 277-283.

Zubieta, E. M., Muratori, M. & Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. Anuario de Investigaciones, 19, 97-106.

16 - CAPACITACIÓN A PROFESORES PARA IMPLEMENTAR LA DISCIPLINA EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL

AUTORES:

María Vanesa Vallejo Ávila

Lucía María Dolores Zúñiga Ayala

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

País: México

Resumen:

La labor docente constituye un reto para profesionales de la educación experimentados y no experimentados, no en el aspecto de trasmisión de conocimientos , sino en la consolidación de aprendizajes significativos, donde la disciplina juega un papel importante. Este trabajo reseña la intervención que se realizó en una escuela de la población de Cuto del Porvenir en Michoacán, México en la que participaron tres grupos de sexto año de primaria y los profesores responsables de los mismos. La intervención se basó en el modelo Investigación Acción Participativa. Se trabajó con bitácoras del observador, los discursos de los profesores, un programa de autocontrol con los niños, liderado por los profesores y monitoreado por un profesional de la psicología. Los resultados permitieron verificar la trascendencia de la intervención del psicólogo como capacitador del profesor creando habilidades y competencias para el desarrollo de su labor en lugar de hacer una intervención directa.

Palabras clave: Intervención psicológica, Disciplina, labor docente, desarrollo de competencias, educación de calidad.

Abstract

Teacher training to strengthen discipline in the classroom. An experience of psychological intervention.

Teaching is a challenge for education professional's experienced and inexperienced, not only about transfer of knowledge, but in building meaningful learning, where discipline plays an important role. This article outlines the process done at a school in the town of Cuto del Porvenir in Michoacán, Mexico in which three groups of sixth grade and the teachers responsible for them participated. The intervention was based on participatory action research model. It worked with logs of the observer, the speeches of teachers, and a program of self with the children, led by teachers and monitored by a professional psychologist. The results allowed verifying the importance of the intervention of the psychologist as a trainer of creating skills and competencies for the development of their work rather than making a direct intervention teacher.

Key words: Psychological intervention, discipline, teaching, skills development, quality education

Introducción

Una visión general de la escuela pública estaría incompleta si no se habla de uno de sus actores principales: el docente. Se parte de la idea de que la docencia corresponde a una visión que a veces se establece por mandato de los gobiernos en turno y se asume por los docentes, incorporando estos mismos sus visiones, experiencias y rutinas, creando tradiciones, ritos y maneras de entender el trabajo docente en la escuela pública, dentro del marco social de las comunidades en las que se ubica físicamente la escuela. Es decir, la percepción que se tiene del trabajo docente, en las escuelas públicas se da en dos vías: hacia el exterior, formando una concepción y creando o ampliando expectativas en la sociedad y; hacia el interior de la propia escuela, generando pautas y maneras de entender o realizar el trabajo docente (G. L., s/f). Esta definición del quehacer docente propicia la reflexión sobre los conocimientos que un profesor debiera poseer para lograr el éxito en su trabajo y para sentirse satisfecho con la labor desarrollada.

Al respecto, Steve, J. M. (2009, p. 17) menciona que hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia y que para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal; cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

Se ha retomado esta disertación al pie de la letra, porque es común escuchar que una importante cantidad de profesores, no sólo del nivel básico, se refieran a su ardua labor en esos términos. Sería importante preguntar ¿qué hace que los profesionales de la educación se encuentren en esta condición?

Por una parte, es importante, el gusto por la actividad que se desarrolla, además de las herramientas con que se cuente para llevarla a cabo. En la formación de los docentes, sobre todo en el nivel básico, la formación profesional contempla herramientas pedagógicas y de manejo de grupos e incluye prácticas formativas que acercan al docente en formación a la vivencia en el aula. Sin embargo, es la experiencia cotidiana y la actualización y capacitación lo que completa el bagaje teórico práctico que permitirá tener menos dificultades para cumplir la tarea.

Una dificultad no prevista es el manejo de los grupos, la instauración de hábitos, valores y apego a pautas de conducta por parte de los educandos que se requieren para el trabajo diario en clase y para que se den los resultados esperados sobre el aprendizaje escolar. Todo esto lleva a pensar en la instauración de la disciplina en el aula y este es el tema central del presente escrito.

Cuando se habla de disciplina, desde el lenguaje coloquial, se hace referencia a una conducta de obediencia de una persona hacia otra. Para darle sentido al concepto se revisarán algunas definiciones ya que aunque to-

das tienen un común denominador, existen algunas especificaciones importantes en las diversas acepciones.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), se trata de la "doctrina o instrucción de una persona especialmente en el ámbito de lo moral".

Márquez, Díaz y Cazzato (2007, p. 127) dicen que en el pasado la disciplina en las instituciones educativas se lograba a través del miedo, mediante el uso del castigo, que llegó a ser incluso de tipo físico. Aseveran que con el paso del tiempo estas prácticas cambiaron, dando paso a la idea de fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas. Esto retomaría las ideas plasmadas desde la psicología positiva de hacer énfasis en los logros y actitudes propositivas de los individuos en lugar de sus errores. Los autores apuestan a la idea de toda persona, por naturaleza quiere aprender, siempre y cuando, en este proceso sean tomados en cuenta sus necesidades e intereses.

Además dicen que <el docente, tanto en ejercicio como en formación, debe profundizar de manera tal que pueda establecer pautas en su trabajo como educador y crear su propio criterio> y concluyen con la definición de disciplina escolar entendida como <el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela> (p. 127).

Para Gotzens, (2001, p.14) actualmente, el concepto de disciplina se halla indisociablemente unido a la idea de opresión y falta de libertad y en la mayoría de las definiciones hay coincidencia solo en dos aspectos. En primer lugar se plantea como una cuestión referida al orden en el aula y en segundo lugar se subraya el carácter sociocultural insistiendo en conceptos como autoridad, poder y otros semejantes.

Esta autora hace énfasis en algo importante: cita que con frecuencia el concepto de disciplina como sinónimo de autoridad, obvian los aspectos psicoinstruccionales del tema y también la variable que permite a la disciplina ser mediadora y facilitadora del éxito instruccional. Aunque el término disciplina también se refiere a un área profesional, la definición que se relaciona con esta propuesta está vinculada al campo formativo-pedagógico, es decir a la labor del docente en el aula.

Partiendo de esta idea es importante preguntar ¿Qué papel juega el profesor en la instauración de la disciplina en el aula?

Entendida la disciplina desde sus diversas acepciones como <el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, el profesor es uno de los principales actores, debido a que es quien marca las pautas de acción en el comportamiento de los educandos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La importancia del papel que juega estriba en el manejo de la disciplina, debido a la investidura que tiene en el aula. Según Gotzens (1997), las habilidades del docente deben favorecer el desarrollo armónico de las relaciones de los miembros del grupo entre ellos y con él. Sin embargo, la forma en que los docentes perciben su papel con respecto a la disciplina, aunado a las habilidades que tienen para implantarla y mantenerla puede propiciar que la identifiquen como un comportamiento que los educandos deben llevar al aula y no como parte de su quehacer profesional. Es probable que la falta de habilidades para detectar las causas de la indisciplina y para mejorarla, los lleve a utilizar castigos o bien la negociación, no siempre con el éxito esperado en lugar de buscar estrategias basadas en el manejo de valores y en la motivación, por poner un ejemplo.

En un estudio realizado en el Instituto Tecnológico de sonora, México, publicado en el año 2010 por Valdés, Martínez y Vales sobre la percepción que los docentes de Nivel Superior tienen sobre el papel que juegan en la disciplina de los grupos, se encontraron dos aspectos que se relacionan con el estudio que se presenta. Uno de ellos es que los docentes consideren que su práctica contribuye a la existencia de problemas de disciplina y el segundo los docentes poseen conciencia de la necesidad que tienen de ser capacitados para el manejo de la disciplina en las escuelas.

Entonces ¿a quién pueden recurrir? ¿Que estrategias pueden desarrollar?

En toda organización un aspecto que se ha descuidado es la capacitación al personal ya sea profesional, técnico o administrativo. Por lo general, la capacitación se cumple más con un carácter administrativo para dar cumplimiento a la reglamentación que rige a las instituciones, que bajo la óptica de un derecho laboral que facilite el trabajo, mejore la productividad y reditúe en el bienestar y satisfacción de usuarios y prestadores del servicio que se brinda.

Una de las profesiones que se han relacionado con la capacitación es la psicología. El psicólogo puede desarrollar diversas tareas, una de ellas es en el ámbito educativo. Al respecto y refiriéndose al trabajo del Psicólogo Educativo, Arvilla, Palacios y Arango (2011, p. 259) señalan como la meta principal de la Psicología educativa es comprender la enseñanza y el aprendizaje. Recalcan que uno de los instrumentos o caminos para lograr conseguir esa meta es la investigación científica y que en este proceso los psicólogos educativos diseñan y conducen diferentes estudios de investigación en su intento por comprender los procesos antes mencionados.

Además señalan como funciones de estos profesionales las siguientes:

- Participa en la búsqueda de soluciones a los problemas tanto académicos como conductuales que se presentan en los niños, adolescentes y adultos.
- Guía a los docentes y directivos de la escuela sobre las estrategias que se puede utilizar para solucionar los problemas que se presentan en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- A través de técnicas motivacionales estimula la creatividad, el interés hacia los aspectos académicos, tanto de los docentes como de los estudiantes.
- Ofrece una formación constante y colectiva a manera de talleres relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos. Participa en el diseño de programas educativos a diferentes niveles, desde la educación infantil hasta la profesional, generando y proponiendo estrategias psicopedagógicas orientadas hacia

  El aprendizaje.
- Interactúa con el personal docente, directivo y padres de familia para el abordaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la proposición de estrategias para el desarrollo de sus potencialidades. (p. 259-260)

Esta última función permite reflexionar sobre el concepto de necesidades educativas especiales, que es privativo de algún tipo de discapacidad, cognitiva o emocional porque la falta de disciplina aunque no tiene cabida en estos dos ámbitos, si propicia un aprendizaje deficiente y un mayor esfuerzo para la labor docente.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue realizar una intervención por parte de un profesional de la psicología, para capacitar a profesores de sexto año de primaria de una comunidad del estado de Michoacán, México, en el fortalecimiento de la disciplina en el aula, mediante el establecimiento de valores, reglas y limites en el comportamiento de los educandos que facilitara el aprendizaje escolar.

Método

Enfoque

Se realizó una investigación de tipo cualitativo basado en el método etnográfico. La intervención mediante la capacitación a los profesores responsables de los grupos se basó en el interés de la institución por que los niños aprendan a respetar los límites, normas o reglas establecidas en los diversos contextos en los que se van desarrollando o en los grupos en los que van perteneciendo, logrando esto por medio de un conjunto de actividades previamente seleccionadas, de tal forma que los niños aprendan y al mismo tiempo se diviertan

Recolección de datos

Se realizó un taller en el que participaron los niños de tres grupos de 6º año de una escuela primaria de la población Cuto del Porvenir en el Estado de Michoacán, México y los profesores responsables de cada grupo.

Los datos se recolectaron por medio de registros anecdóticos y los discursos de los profesores sobre su experiencia con la intervención-capacitación. Los resultados se trabajaron para categorizar mediante el programa Atlas TI

Adicionalmente se trabajó con las madres de cinco niños de uno de los grupos que se detectaron con mayor dificultad para apegarse a normas.

Procedimiento

Como primer se observó a cada uno de los grupos que hemos denominado como A, B y C. Una vez que se detectaron las conductas de los niños relacionadas con los límites y apego a normas y reglas, se diseño un programa en el que el actor principal fueron los profesores de cada grupo. El psicólogo fue entrenando a cada profesor *in situ*

La capacitación de los profesores se centró en los siguientes puntos:

Dar a los alumnos más protagonismo en su propio aprendizaje y en su comportamiento en el aula, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad.

Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar.

Distribuir las oportunidades de protagonismo.

Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.

Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia

Superar las representaciones que conducen a la violencia, como el sexismo, el racismo.

Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.

Desarrollar la democracia escolar.

La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

La primera sesión de intervención fue directa del psicólogo con los niños, a manera de modelamiento. En ella se trabajó un reglamento que fue propuesto por todos los niños y en el que plasmaron su huella digital a manera de firma. Las sesiones posteriores fueron a través de la interacción directa del cada profesor con su grupo.

Se trabajó durante dos meses con los símbolos de la Bandera de la paz y pines para los niños. Los pines se darían conforme se fueran estableciendo algunos valores esencialmente el respeto, responsabilidad, generosidad, amistad, honestidad, solidaridad, amor, entre otros. Se hizo un seguimiento del cumplimiento del reglamento, mediante un registro que el profesor haría diariamente al terminar la clase.

Para ello en un pizarrón se pusieron los nombres de los niños y los días de la semana y se acordó poner una carita alegre si se cumplía con el valor que se estuviera trabajando o una carita triste en caso contrario por cada niño. Además se trabajó con una técnica que se denominó semaforización y consistía en poner una rueda roja entre más se alejaran del cumplimiento, una amarilla si avanzaban pero no concretaban el cumplimiento o incluso si retrocedían y una verde cuando ya se había cumplido con el valor y las reglas.

El premio consistía en portar un pin con el símbolo de la Paz y cuando todo el grupo hubiera logrado concretar los valores en su comportamiento en el aula, se colocaría en la puerta de su salón la Bandera con este mismo símbolo. En cada sesión se trabajó un valor apoyándose en videos o cuentos para hacer un análisis del contenido con los niños. La psicóloga trabajó estos temas en coordinación con los profesores.

Resultados

Los resultados se presentan tomando en cuenta las siguientes dimensiones: el comportamiento inicial del grupo, las estrategias utilizadas por el profesor, participación del especialista con el grupo, nivel de involucramiento del profesor y comportamiento final de los grupos.

Comportamiento inicial de los niños

Grupo A

En la primera sesión se me invito al grupo para observarlo, los niños se veían muy inquietos ante mi presencia

Difícilmente al intentar tener una intervención pude controlar el grupo

Existen problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros.

Violencia física entre iguales (agresiones).

Dificultades para acatar las reglas y los límites que se establecen en la escuela

Es importante, el establecimiento de valores, normas de actitud, límites y reglas.

Grupo B

Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado).

En una segunda sesión solo observe al grupo, estaban inquietos con mi presencia, era complicado que acataran mis órdenes,

.Grupo C

En este grupo la disciplina, es menos visible, ya que los niños gritan, juegan, avientan papeles.

Con dificultades para acatar las reglas y los límites que se establecen en la escuela

Estrategia inicial del profesor

Grupo A

Grupo B

Grupo C

Estrategia de intervención

Grupo A

La forma de imponer reglas de la profesora era solo con un cartel donde las reglas eran en su totalidad propuestas por ella, siendo este el único elemento que ella utilizaba.

Dentro del aula en realidad había permisividad, ausencia de límites, valores, no llevaba a cabo la atención personalizada con los padres, ni taller con padres y alumnos donde abordara específicamente esta problemática.

Grupo B

Solo hubo 4 alumnos a los que la profesora llamo la atención, porque estaban muy inquietos, la forma de castigarlos fue pararlos en una esquina del salón y no dejarlos salir a recreo en esa ocasión.

La profesora tuvo que alzar la voz para que tuvieran orden

Grupo C

No hubo estrategias definidas y el grupo carecía de control, sólo se les pedía continuamente que guardaran silencio y trabajaran

Estrategias con el profesor

Grupo A y B

Trabaje con la profesora, para explicarle en qué consistía el siguiente cartel que se iba a incluir en nuestro trabajo, el siguiente paso era semaforizar las actitudes de los niños: buena - carita feliz, regular - carita con cara de duda; mala con carita triste.

Una vez que les explique a los niños y a la profesora acerca de la bandera de la paz, de lo que representa, quedaron muy entusiasmados, ya que les maneje que se ganarían el reconocimiento de ser el grupo con mayor disciplina, si había más caritas felices en el cartel, donde se estaban semaforizando las emociones, esta se colocaría en la ventana del salón que da hacia el patio principal de la escuela , donde todos la pueden ver y el resto de la escuela al ver esta bandera reconocería que son el grupo con mayor disciplina, también se les coloco un pin con los mismos símbolos para que lo portaran en su uniforme.

la profesora también estaba entusiasmada con la idea de portar por una semana la bandera de la paz por ser un grupo disciplinado.

se hizo entrega de la bandera de la paz, la entrega la hizo el director de la escuela a la profesora como representante del grupo (quien también se mostraba motivada por recibirla) les dirigió unas palabras reconociendo y felicitándolos por el gran esfuerzo que hacían por mejorar su conducta, reforzando el hecho con que la bandera se colocaría a la vista de todos, en una zona estratégica del aula, a la vista de todos, además de nombrar en el siguiente acto cívico, que ellos en esta ocasión habían logrado ser los más disciplinados, de toda la escuela, además de que el director nombro a cada miembro del grupo

Grupo C

El grupo muestra indisciplina, los niños gritan, no acatan instrucciones, dejan ver que no tienen una figura de autoridad clara. Estaban inquietos, por salir del aula, preferían salir a jugar que ver la película, desde el principio de la proyección estaban inquietos y renuentes a verla, en el transcurso de esta no pusieron atención, platicaban mucho entre ellos, el ambiente no era favorable para poder escuchar, al final de la proyección quise hacer una retroalimentación con los niños, se mostraron poco participativos además de no haber puesto

atención a la película, y claramente decían no haber entendido, estaban inquietos por salir. En las siguiente sesiones los niños se siguen mostrando renuentes a participar en las dinámicas psicológicas. El profesor no se encuentra presente, deja a la psicóloga a cargo del grupo.

Comportamiento final

Grupo A

Se estableció el seguimiento de reglas y la aplicación de valores revisados, el grupo mostró altibajos en el seguimiento del programa ya que cambio dos veces de responsable del grupo, la segunda profesora no estuvo de acuerdo ccon el programa y fue con la tercera profesora que se dio continuidad a la intervención y los resultados fueron favorables. Esta profesora estuvo atenta a las sugerencias y realizó todas las actividades propuestas.

Grupo B

La profesora estuvo en todo momento atenta y muy participativa, también incitó a los alumnos a participar y se logró cumplir con los reglamentos propuestos por los niños y mantener la disciplina en el grupo.

Grupo C

El profesor por lo regular se ausentaba del grupo o no se involucraba, el comportamiento final no varió ya que los niños querían salir a jugar y la mayoría no participaba, se levantaban de su sitio. En las dos últimas sesiones mostraron interés debido a que vieron a los niños de los otros grupos portando los pines y con la bandera en la puerta del salón y expresaron que ellos también querían portar los pines y que se colocara la Bandera de la paz, interrogando a la psicóloga sobre lo que tenían que hacer. Dado que concluyó el ciclo escolar se les propuso que participaran en el siguiente periodo haciendo su mejor esfuerzo por obtener los *premios*.

Conclusiones

La intervención permitió retomar conceptos y estrategias de la psicología para mejorar el comportamiento en los grupos. El hecho de que el tercer grupo se haya interesado permite reflexionar sobre la importancia del aprendizaje social, ya que no es necesario vivir una situación para aprender de ella o sensibilizarse ante ella. Es posible, entonces aprender de las consecuencias que obtienen otros con su comportamiento. Es el caso del grupo C

Generalmente, se solicita la colaboración de un experto para solucionar los problemas que tiene una institución, organización o grupo. Esta forma de intervenir es eficaz, pero adolece de la efectividad necesaria para generar cambios a largo plazo, ya que en cuanto se termina el programa no se da seguimiento a los resultados porque no se ha entrenado a los actores principales para realizar esta tarea.

Por tanto, el compartir esta experiencia tiene la finalidad de hacer reflexionar al profesional de la psicología o de cualquier área, sobre la importancia de habilitar a los actores principales, en este caso los profesores de los grupos para que mantengan o incrementen los resultados obtenidos. Como colofón a esta disertación, se mencionará que la tercera profesora del grupo A, fue cambiada en el presente ciclo a esta escuela y que se acercó a la psicóloga participante para comentarle que en su nueva adscripción estaba llevando a cabo el

programa para la implementación de la disciplina, con el reglamento elaborado por los estudiantes y la semaforización y que estaba obteniendo resultados muy favorables. ""Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida"— Proverbio Chino.

Referencias

Arvilla, A., Palacio, L., Arango, C. (2011) El psicólogo educativo y su quehacer en la institución Educativa, Revista **DUAZARY,** diciembre 2011, Vol. 8 Nº 2

Gotzens, C., (2001) La disciplina escolar. Edtitorial Horsori. Barcelona.

Márquez, J. Díaz, J. Cazzato, D. (2007) *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas Revista de Artes y Humanidades* UNICA, vol. 8, núm. 18, enero-abril, 2007, pp. 126-148 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela. Consultado en: http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf

RAE (2014) Diccionario de la lengua española, edición 23.ª, España

Skinner, B. (1977) "Ciencia y conducta humana". Editorial Fontanella, Barcelona, España

Valdés, A Martínez, M., Vales, J. (2010) Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. Revista Psicología Iberoamericana, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 30-37, Universidad Iberoamericana, México

17 - LA TRAYECTORIA ESCOLAR COMO ELEMENTO PREDICTOR PARA LA TITULACIÓN EN EGRESADOS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

SCHOOL CAREER AS A PREDICTOR ELEMENT FOR THE DEGREE IN PSYCHOLOGY DEGREE GRADUATES

AUTORES:

José Luis Gama Vilchis[15], Claudia Angélica Sánchez Calderón[16], Teresa Ponce Dávalos[17], Sergio Luis García Iturriaga[18].

Universidad Autónoma del Estado de México

México

RESUMEN

La Trayectoria Escolar se caracteriza por la transformación del ámbito académico donde a su vez incorpora una formación personal, incluyendo a esta la cultura, familia, ideología, valores, campo laboral, rol social, entre otros. El propósito de la Trayectoria escolar es identificar subpoblaciones de alumnos de acuerdo con su desempeño escolar para fundamentar estrategias y reducir los índices de reprobación, ausentismo, deserción e incrementar la eficiencia terminal.

Diferentes estudiosos han aportado a la temática aspectos que nos permiten establecer algunos factores relacionados al desempeño académico, dentro ello se asocian fenómenos tales como: reprobación, ausentismo, deserción, eficiencia terminal, y la titulación, entre otros. En este sentido, la titulación referida a la obtención de un título académico, es un indicador medible para las instituciones educativas y que en muchos casos representa la eficiencia y eficacia de la propia institución.

De las categorías que se determinan y analizan como concluyentes para definir opciones de titulación se encuentran: por aprovechamiento académico, publicación de artículo especializado, tesis, tesina, Examen General de Egreso de Licenciatura, y Memoria de prácticas profesionales.

---

15 Candidato a Doctor en Educación, Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación, Licenciado en Psicología, Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con Trayectoria Escolar, Psicología Social y Psicología del Deporte. ari7203_2@yahoo.com.mx

16 Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación Superior, Licenciada en Psicología. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con la psicología educativa: currículum, TIC aplicadas a la educación. clau_sc2014@hotmal.com

17 Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Administración, Licenciada en Psicología Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con la psicología educativa y organizacional. tpd1210@hotmail.com

18 Candidato a Doctor en Educación, Maestro en Administración, Licenciado en Psicología, Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con valores y psicología organizacional. jefeslgi5512@hotmail.com

Finalmente, se concluye que el estudio de trayectorias escolares puede generar categorías que describan las comunidades estudiantiles en instituciones de educación y con ello predecir formas de titulación para los egresados de la licenciatura en psicología.

Palabras claves: Trayectoria Escolar, desempeño académico, eficiencia terminal, titulación.

Summary

The school career is characterized by the transformation of academic field, which at the same time incorporates a personal training, including to this culture, family ideology, values, workplace, and social role, among others. The purpose of the School history is to identify subpopulations of students according to their academic performance to support strategies and reduce failure rates, absenteeism, dropout and increasing terminal efficiency.

Different scholars have contributed to the thematic aspects that allow us to establish some factors related to academic performance, within them are associated phenomena such as: failure, absenteeism, desertion, terminal efficiency, and certification, among others. In this sense, the qualification referring to obtaining a degree, it is a measurable indicator for educational institutions and in many cases represents the efficiency and effectiveness of the institution.

Among the categories are determined and analyzed as conclusive to define degree options are: on academic achievement, publishing scholarly article, thesis, dissertation, General Bachelor Exit Exam, memory of professional practices.

Finally, it is concluded that the study of school trajectories can create categories to describe the student communities in educational institutions and thus predict forms of certification for graduates of the bachelor's degree in psychology.

Keywords: academic performance, school career, degree, terminal efficiency.

INTRODUCCIÓN

Se dice que la educación es uno de los pilares que sostienen el desarrollo de toda nación, que es en la educación en donde se encuentra el futuro de México y por tanto se debe prestar especial atención a todos aquellos indicadores que forman parte de este concepto y al mismo tiempo se debe analizar de la manera más asertiva posible todas aquellas medidas que se han emprendido en materia educacional con la finalidad de observar si realmente son útiles y funcionales para los fines planteados.

Para fortalecer la Educación Superior es necesario generar estudios serios que permitan evaluar los recursos, las estructuras y los procedimientos con los que opera y los resultados que produce; no hacerlo significa orientarse con impresiones, prejuicios o acciones que aun con buena fe, pueden llevarnos a acciones contrarias a las deseadas. (Chain, (1995)

En relación a esto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior sostiene que

la educación superior tiene como demandas precisas; lograr la calidad y pertinencia académica, crecer en la medida que lo exige el desarrollo del país, asegurar la oportunidad de ingreso a estudiantes con motivación y aptitudes para cursar estudios superiores, independientemente de sus condiciones económicas, vincularse más estrechamente con la sociedad, realizar reordenamientos orientados a acrecentar la eficiencia terminal, generar fuertes alternativas de financiamiento, y fortalecer la coordinación con otros organismos de la sociedad. (ANUIES, 2012)

La Universidad Autónoma del Estado de México en su proceso de ingreso a nivel licenciatura realiza un examen de selección para aceptar a los alumnos con el puntaje mas alto, se les asigna un tutor académico que le da seguimiento a su trayectoria escolar, hasta la culminación de los créditos establecidos en el plan de estudios, el proceso de titulación considera varias posibilidades de acuerdo con el reglamento de opciones de evaluación profesional de la UAEM, que en el capítulo II , Articulo 7, establece como opciones de titulación: la Tesis, Tesina, Memoria de práctica profesional, Aprovechamiento académico esta opción no requiere la elaboración de trabajo escrito, ni la sustentación correspondiente, los requisitos son: Haber obtenido un promedio general de 9.0 puntos, haber aprobado las evaluaciones ordinarias en primera oportunidad, aprobar la totalidad del plan de estudios de manera ininterrumpida. La última opción es, Examen general de egreso de licenciatura. (UAEM, 2009).

En este contexto la formación de los profesionistas en toda institución de educación se delinea por la trayectoria escolar que puede determinar la conclusión de la eficiencia terminal que es reconocida como titulación.

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

La licenciatura en Psicología inicia en 1973 por lo cual han concluido sus estudios 39 generaciones, y egresado 4,276 alumnos, la demanda para realizar estudios de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México es muy alta, solo es superada por Medicina, Administración, y Derechos, en psicología solicitaron ingreso 1,552 aspirantes y son aceptados 361 es decir el 23.3% en el ciclo escolar 2014. La deserción es superior al 11% y la eficiencia terminal representa una media de 49.5% en las últimas cinco generaciones de egreso. (UAEM, 2014)

El currículo vigente de la licenciatura en psicología está integrado por 70 unidades de aprendizaje, para cursar los 468 créditos que marca el plan de estudios, es flexible y se puede cursar en mínimo 9 semestres y máximo 12 semestres. (UAEM, 2000)

DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIOS PROFESIONALES

Las indagaciones sobre trayectoria escolar tienen el propósito de identificar sub-poblaciones de alumnos de acuerdo con su desempeño escolar para fundamentar estrategias y reducir los índices de reprobación, ausentismo, deserción e incrementar la eficiencia terminal de acuerdo a sus necesidades pedagógicas (Cantero,

2003).

Por otro lado, el término trayectoria escolar está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal; considerada como el indicador más importante en la determinación de evaluaciones institucionales, también se relaciona con reprobación, rezago y deserción

Los estudios tradicionales sobre trayectoria escolar se realizan por cohortes, estos están definidos según González (1999) como; el conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios.

Lo anterior es complementado por Huerta y Allende (1989) quien afirma que la cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos.

Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectorias han vivido un mismo suceso, en un mismo calendario, forman parte de un grupo específico y por ello pueden ser objeto de un análisis en etapas del suceso (Barranco & Santa Cruz, 1995).

El glosario de educación superior ANUIES (1986) define a la deserción escolar como el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras a las que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir las obligaciones fijadas, lo cual afecta la eficiencia terminal del conjunto.

La deserción de acuerdo con Tinto (1989), es el resultado de ausencia de interés que genera incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico.

Los factores de riesgo expresados por Espindola y León (2002), son el abandono de los espacios áulicos, con la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extra edad asociada al consiguiente retardo escolar.

Es importante considerar a Ponce (2004), quien señala que la reprobación es un fenómeno complejo y su abordaje debe proveer unidad explicativa y comprensiva en el marco de reflexiones interdisciplinarias: la práctica educativa, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y escolar al análisis curricular y la colaboración social y de los padres de familia.

Finalmente con el indicador de egreso se reflejan los resultados de la trayectoria escolar desde el ingreso aunado con la permanencia y titulación con ello la eficiencia terminal.

La definición de eficiencia terminal la conceptualiza Camarena y Chávez (1985), como, la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a una carrera profesional, a partir de este momento en

una determinada generación y los que logren egresar de la misma, después de acreditar todas las asignaturas correspondientes al currículo de cada carrera en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio. La cual es utilizada en el sistema educativo en los diagnósticos, evaluaciones y planeación de sistemas educativos.

Ponce de León (2003) cita a Carlos Salazar Silva (ANUIES), donde aborda lo siguiente, la eficiencia de titulación de la cohorte, representa la proporción entre los titulados hasta dos años después del egreso y los alumnos de primer ingreso de la misma generación.

Es importante tomar en consideración el hecho de que en toda investigación que tenga que ver con el estudio y el seguimiento continuo de las trayectorias académicas, debe llevar a cabo un proceso de "evaluación", cuyo fin sobresaliente deberá ser la implementación de mediadas que permitan el mejoramiento del proceso educativo.

METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo: Conocer cuáles son las categorías que derivadas de la trayectoria escolar son consideradas como predictivas en las propuestas para determinar los procesos de titulación en la carrera de psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para este estudio se tomaron como indicadores para la caracterización de la población el sexo y la edad. Las dimensiones a analizar:

Trayectoria escolar previa:

Bachillerato de procedencia.

Promedio de egreso del bachillerato.

Materias en extraordinario durante el bachillerato.

Promedio de examen de admisión.

Trayectoria actual:

Calificaciones por semestre

Calificaciones de inter-semestrales.

Calificaciones finales.

Exámenes extraordinarios.

RESULTADOS

La población quedó integrada por estudiantes inscritos en la licenciatura en Psicología de la cohorte 2011 en la que participó una muestra de 38 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

El Sexo

La muestra se divide en un 29.16% correspondiente al sexo masculino, mientras que el 70.83% corresponde al sexo femenino.

La Edad

Al momento de su ingreso a la licenciatura, el 62.5% contaba con 18 años, y 20.83% demostraron tener mas de 20 años de edad.

Trayectoria Escolar Previa

Bachillerato De Procedencia

Con respecto al bachilleratode procedencia el 45.83% corresponden a escuelas federales, el 20.83% a escuelas privadas, asi como a las de la UAEM.

Promedio De Egreso En Bachillerato

Los promedios de egreso reportados por los alumnos de la muestra indican que el 50% de ellos obtuvieron un promedio de entre 8.0 y 8.4 puntos.

Extraordinarios En El Bachillerato

En relación a los exámenes extraordinarios presentados por la muestra durante su estancia en el bachillerato, se encontró que el 50% de dicha muestra no presentaron ningún tipo de examen extraordinario, sin embargo, un 12.5% de ellos presentaron por lo menos un examen.

Promedio En Examen De Admision

Los resultados obtenidos a partir del examen de admision en una escala de 0 a 100 indican que el 33.33% obtuvo entre 56 y 60 puntos, un 20.83% de la muestra obtuvo de 61 a 65 puntos, es decir el 54.16% tiene entre 56 y 65 puntos.

Trayectoria Actual

Durante el primer semestre, en el periodo 2011B, la trayectoria ideal de la licenciatura en Psicología de la UAEM, indica una carga de seis asignaturas; siendo estas Teorías de la Psicología, Psicofisiología 1, Procesos Psicológicos Básicos, Socialización y Contexto, Epistemología, Derechos Humanos.

A continuación se presenta la descripción de las seis asignaturas correspondientes a este primer semestre. Cabe mencionar que la escala de calificación contemplada en este sistema educativo es de 0 a 10 puntos, siendo 6.0 la calificación mínima para aprobar y acreditar las asignaturas cursadas:

Derechos Humanos registra un promedio grupal de 8.7. Epistemología registro un promedio grupal de 7.8. Teorías de la Psicología un promedio general de 8.1. Psicofisiológia 1, se reporta un promedio general de 7.8 puntos, Socialización y Contexto reporta un promedio general de 8.2 puntos, finalmente, en la asignatura de Procesos psicológicos Básicos, la muestra indica tener un promedio general de 7.9 puntos. Como se puede observar en la siguiente grafica

Calificaciones Del Primer Semestre

Las asignaturas a cursar para el segundo semestre de la licenciatura, en su trayectoria ideal indican una carga de cinco asignaturas correspondientes a Estadística, Psicofisiología 2, Procesos Psicológicos Superiores 1, Procesos Psicológicos del desarrollo 1, Metodología de la Ciencia, sin embargo, existen dos asignaturas más que la muestra decidió cursar para adelantar o regularizar su trayectoria académica, estas son Entrevista y Administración.

En lo que respecta a la asignatura de Estadística la muestra obtuvo un promedio general de 9.0 puntos, en la asignatura de Psicofisiología 2, solo el 92% de la muestra pudo cursar la asignatura, porque no aprobó la asignatura antecedente, pese a esto, se reporta un promedio general de 7.8. Procesos Psicológicos Superiores 1, reporta un promedio general de 8.4 puntos, Procesos Psicológicos en el Desarrollo 1 fue cursada por el 96% de la muestra, obteniendo un promedio general de 8.2 puntos, con respecto a la asignatura de Metodología de la Ciencia, solo el 88% de la muestra total curso la asignatura, y reportaron un promedio general de 7.5 puntos, Con respecto a la asignatura de Entrevista, ésta fue cursada solo por el 50% de los alumnos, obteniendo un promedio general de 9.0 puntos finalmente, la asignatura de administración registro un promedio de 9.1 puntos.

Calificaciones Segundo Semestre 2012a

El inter-semestral de verano es el curso intensivo que la institución ofrece a sus alumnos para que en un periodo de cuatro semanas tengan la oportunidad de regularizar o adelantar sus respectivas trayectorias.

Por primera vez cursaron un verano que es optativo y corresponde al periodo 2012J, lo que solo el 29% de la muestra curso la asignatura de Investigación Cuantitativa y reporto un promedio general de 9.4 puntos, Con respecto a la asignatura de ingles C1 solo el 4.16% de la muestra decidió cursarla, reflejando un promedio de 9.6 puntos

Inter-semestral De Verano 2012j

Durante el primer año cursado por la muestra en el nivel superior, se reportan índices de reprobación en seis asignaturas, de las cuales es Socialización y Contexto la asignatura que reporta tener mayor número de alumnos reprobados con un 16.66%, Con respecto a la asignatura de Psicofisiológica 1 se puede observar que un 12.50% de los alumnos la reprobaron, y un 4.16 las otras asignaturas.

Índices De Reprobación Durante El Primer Año De Estudios

De acuerdo con los resultados se puede observar que la población estudiantil es evidentemente Femenina, en los resultados del examen de admisión el 79.15% obtuvieron un puntaje menos a 65 puntos, lo que representa una población de rendimiento académico medio en el primer semestre obtuvieron un promedio general de 80 puntos, que es en el que registran el mayor índice de reprobación y abandono, y en el segundo se incrementó el promedio a 8.4 puntos, los cursos de verano son optativos y cursaron asignaturas menos del 34% de los alumnos, los índices de reprobación en el primer semestre es del 45.80% de los alumnos de la muestra.

CONCLUSIONES

Derivado de lo anterior, se concluye que las trayectorias pueden ser consideradas como elemento decisivo en la opción para titulación ya que:

1. Para poder elegir la opción de titulación de aprovechamiento académico no debe haber reprobado ninguna asignatura y el 45.80% de los alumnos ya no pueden titularse con en esta modalidad.

2. El segundo elemento para optar por la titulación de aprovechamiento académico es el promedio general superior a 9.0 y la media del primer año escolar fue de 8.2 por lo que de reduce significativamente el número de alumnos que deberán mantener un promedio superior a 9.0 para titularse

3. La siguiente modalidad en la preferencia de los alumnos es por examen general de egreso, para esto deben mantener un promedio superior a 8.0 para tener mayor oportunidad de obtener el puntaje que es de mas de 1000 puntos en dos de las tres áreas de examen general de egreso que aplica en Centro Nacional de Evaluacio.

4. La opción de tesis o tesina es el recurso para los alumnos de bajo promedio,

5. La opción de Memoria de práctica profesional regularmente es la opción para los egresados que pospusieron su titulación y desean aprovechar su experiencia labora,

REFERENCIAS

ANUIES-SEP (1986).Glosario de la educación superior

ANUIES (2012). Inclusión con responsabilidad social. México

Barranco, R.SM. y Santa Cruz, L. (1995). Los egresados de la UAA. Trayectoria escolar y desempeño laboral, PIIES/UAA.

Camarena, C.R y Chávez G. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. Revista de la educación superior, Núm. 053, ANUIES, México.

Cantero Beciez Bradley (2003) "Análisis de los Factores que intervienen en la Trayectoria Escolar del Alumno". Consultado en:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1176921077.pdf

Espindola E. y León A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana de educación Núm. 30(2002) 39-62

González, M. (1999). Seguimiento de trayectorias escolares, ANUIES, México

Huerta, J. y Allende, C. (1989). "*Aportación metodológica a la definición de las clases de los alumnos." En ANUIES: Trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de*

Ponce Grima, V.M (2004) *Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral.*Revista de educación y desarrollo, México.

Ponce de León T. María del Socorro (2003) Guía para el seguimiento de trayectorias escolares, http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf, consultado el día 29 de Abril de 2014.

Tinto, Vicent (1989). *Definir la deserción una cuestión de perspectiva*. Revista de educación superior, vol. 71, pág. 33-51

UAEM (2000). Curriculum de la licenciatura en Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca, México.

UAEM (2009). Compilación legislativa universitaria. Toluca, México.

UAEM (2014). Agenda estadística de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

18 - IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EN EL CAMPO ORGANIZACIONAL EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA Y SU ÁREA METROPOLITANA

AUTOR(ES):
Claudia Milena Serrano
Jennifer Rueda
Carolina Álvarez

E-MAIL DE CONTACTO
claudia.serrano@upb.edu.co

INSTITUCION:
Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga

RESUMEN:
En el presente trabajo de grado se muestra los resultados de una investigación orientada a la identificación de las competencias que los psicólogos deben desarrollar para responder a las demandas del contexto organizacional, en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Para la cual, se tomó en cuenta el instrumento "Competencias del profesional de psicología", elaborado por el proyecto Tuning-Latinoamérica y una entrevista semiestructurada. La muestra, fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y estuvo conformada por 120 participantes, de los cuáles 50 fueron empleadores y 70 psicólogos del área organizacional. Dentro de los resultados obtenidos, se destaca el consenso de las respuestas dadas por empleadores y psicólogos, en la gran mayoría de las competencias, percibiéndolas como importantes para un mejor desempeño laboral, dentro del contexto organizacional. Sin embargo, se halló dentro del análisis de comparación de Chi-cuadrado que las competencias en las cuales no hubo consenso, obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados obtenidos permiten generar nuevas estrategias de desarrollo curricular a las diferentes facultades de psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Ballesteros, B., González, D., & Peña, T. (2010).Competencias disciplinares y Profesionales del psicólogo en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, 1- 64.

Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagennar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Bolivariana, U. P. (1989). Proyecto Educativo Psicología. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana Boyatzis, R. (1982). The competent manager. New York: Wiley & Sons.

Campos, L., & Jaimes, M. (2014). Perfil de competencias profesionales del psicólogo. Revista Integración Académica en Psicología, 5(2), 1-24

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de Currículum y formación

de Profesorado, 12(3), 1-17.

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, (21)2, 117-152. Charria, V., Sarsosa, K., & Arenas, F. (2011). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. Interdisciplinaria, 28(2), 299-322.

Chinchilla, N., & García, P. (2001). Estudios sobre competencias directivas. Papers de formación municipal, 79, 1-25

Collazos, E., & García, J. (1999). Fundamentación y prueba de un procedimiento para generar programas de formación inicial basados en competencias. Trabajo de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Javeriana. Cali.

Colpsinavarra, (2012). Perfil del profesional de psicología del trabajo y de las organizaciones. Recuperado de http://www.colpsinavarra.org/images/Doc4.PTO%20Competencias.pdf

Delgado, A., & Becerra, E. (2012). Descripción de la autopercepción en estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana sobre las competencias que desarrollan en sus procesos de formación. (Tesis de pregrado). Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga.

De La Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, E., Villamil, V. & Lara, C. (1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes. Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. Salud Mental, 21(6), 11-18. Ducci, M. (1997). Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?. Redalyc, 96, 31-35. Guarín, J., & Velandia, L. (2013) Percepción de los egresados de la facultad de psicología de la UPB seccional Bucaramanga, frente a sus competencias profesionales. (Tesis de pregrado). Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga. Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basado en el concepto de Competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de Psicologia. Revista Mexicana de Psicologia, 3, 253-270.

Herrera, A., Restrepo, M., Uribe, A., & López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. Perspectiva en Psicología, 5(2), 241-254. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F: McGraw Hill. Hernandéz, R (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México D.F: McGraw Hill. Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride& A. Holmes (Eds.), Sociolinguistics, pp. 269-293. New York: Penguin.

Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Recuperado de http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf

Ibarra, A. (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. Boletin cinterfor, 149, 95-108

Landy, F. & Conte, J. (2005). Psicología Industrial. México, D.F.: Mc Graw Hill.
Levy-Leboyer, C. (1997) Gestión de las competencias como analizarlas, como evaluarlas y como desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.
Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Recuperado de http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf

Macias, A., Trujillo, A., Rodriguez, G., & Parrado, F. (2008). Percepción de las competencias adquiridas por los egresados y estudiantes practicantes de pregrado en Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia y las requeridas por el mercado laboral en Neiva, durante el primer semestre de 2008. Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, 5(8), 58-70.

Masten, A., & Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. American Psychologist, 53 (2), 205-220.
Mertens, L. (1996). Competencia laboral. Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: OIT.
McClellan, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, 1(28), 1-14.
Montenegro, I. (2003). Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá: Magisterio Editorial.
Orellana, O., García, L., Sarria, C., Morocho, J., Herrera. F., Salazar, M., Yanac, E., Rivera, J., Sotelo, L., Sotelo, N., & Arce, F. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo Sanmarquino. Revista de investigación en psicología, 2(10) 111-136.
Ramirez, H. (2001). El capital intelectual, base de la capacidad competitiva de la organización. Recuperado de http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/29/9/RCE.pdf
Resolución 0008430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res__8430_1993_-_Salud.pdf
Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?. Papeles del Psicólogo, 24(86), 1-12.
Rodríguez, D., Corral, R., Cruz, R., Echevarría., E, Gaborit, M., González, M., Guido, M., Pereyra, M., Puente, O., Salazar, Z., Seiffert, O. & Siufi, E. (2013). Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
Rodríguez N., A. & Peñaranda M., E. (2002). Competencias laborales en la administración pública. Buenos Aires: Serie para la Mejora Continua en las Organizaciones Públicas.
Rodríguez, G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? Contribuciones a la Economía, 1-39
Ruiz, M., Jaraba, B., & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. Psicología desde el Caribe, 16, 64-91
Ruiz, M., Jaraba, B., & Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. Psicología desde el Caribe, 21, 136-157.
Salazar, A., Frenz, P., Valdivia, L. & Hurtado, I. (2013). Evaluación de Competencias de los Gestores de la Salud y Seguridad Ocupacional en Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=s0718-24492013000300003
Salazar, Z., & Prado, J. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica, Revista Costarricense de Psicología, 31(1-2), 40-63.

Salomone, G. (15 de 08 de 2003). El consentimiento informado y la responsabilidad: un problema ético. Obtenido de Psicología, Ética y Derechos Humanos, cátedra I.: http://www.eticayddhh.org/textosyarticulos/El%20consentimiento%20informado%20y%20la%20responsabilidad%20un%20problema%20%C3%A9tico.pdf

Sánchez, A., Martínez, C. & Marrero, C. E. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. Revista Cubana de Educación Superior, 24, 53 – 65.
Santolaya, F. (2003). Informe de perfiles profesionales del psicólogo. Recuperado de http://www.cop.es/perfiles/contenido/presentacion.htm

Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo: la experiencia de Argentina. Oit-Cinterfor, 149, 109-134.

Solanes, A., Núñez, R. & Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. Apuntes de Psicología, (1), 26, 35-49.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). Competence at Work: Models for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons Inc.
Sternberg, J. (2000). The concept of intelligence. Handbook of intelligence. New York: Cambridge University Press.
Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Recuperado dehttp://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
Proyecto Tuning. (2014). Innovación Educativa y Social- Competencias específicas de psicología. Recuperado de http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/psicologia/competencias-especificas-de-psicologia

Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A., & López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. Psicología desde el Caribe, 23, 21-45.

PALABRAS CLAVES
Competencias, Psicología organizacional, Empleabilidad, Proyecto Tuning, Formación por competencias, demanda organizacional

19- EXPERIENCIA EN PROYECTO LINEAMIENTOS PARA ADECUAR LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES A LA LEY NACIONAL N° 26.657/10 DE SALUD MENTAL

AUTOR:

• **Autores: Clara Rosa Ana Alvarez**

Adscripción institucional: Universidad de Congreso

•País: Mendoza, Argentina

• **Resumen**

Es mi deseo presentar brevemente la experiencia en la convocatoria ministerial, a nivel nacional, en Argentina, para participar en el Proyecto "Lineamientos para adecuar la formación de profesionales a la Ley Nacional N° 26.657/10 de Salud Mental" para llevar adelante el proceso de articulación de las recomendaciones emanadas de la Autoridad de Aplicación en uso de las facultades conferidas por el artículo N° 33 de la citada ley, dirigidas a las universidades públicas y privadas para que la formación de los profesionales en las disciplinas del campo de la salud mental sea acorde con los principios, políticas y dispositivos establecidos por la ley. A través del análisis de dichas recomendaciones ordenadas en los ejes Enfoque de derechos, inclusión, intersectorialidad, interdisciplina y salud pública como transversales en la investigación, extensión y formación de psicólogos, se propone la redacción de un documento. Fueron tres encuentros nacionales con representantes de medicina, enfermería, trabajo social, abogacía y psicología, generadores de espacio de discusión y de estrategias

EXPERIENCE IN DRAFT GUIDELINES FOR adequate training of professionals at the National Law No. 26,657 / 10 MENTAL HEALTH"

- It is my wish briefly to present the experience in the ministerial call, nationwide, to participate in the project "Guidelines for adequate training of professionals at the National No. 26,657 / 10 Mental Health Act". to carry forward the process of articulation of the recommendations of the Enforcement Authority in exercise of the powers conferred by section 33 of the Act, aimed at public and private universities for the training of professionals in the disciplines the field of mental health is consistent with the principles, policies and mechanisms established by law. Through analysis of these recommendations ordered in Focus axes rights, inclusion, intersectoral, interdisciplinary and cross-cutting public health and research, extension and training of psychologists, the drafting of a document is proposed. There were three meetings with representatives of national medical, nursing, social work, law and psychology, generating space for discussion and strategies

PALABRAS CLAVES: Formación profesional, Enfoque de derechos, inclusión, intersectorialidad, interdisciplina

KEY WORDS: professional training, Rights approach, including, intersectoral, interdisciplinary

• clararalvarez@yahoo.com.ar Mgster en Psicoanálisis, Miembro Titular del Tribunal de Ética del Colegio de Psicólogos de Mendoza, Coautora del1er Código de Ética del Colegio, Directora de Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación de Universidad de Congreso, Profesora Titular de Ética y Deontología Profesional y de Práctica Profesional Supervisada en Clínica , Directora de Proyecto de Investigación "Vigencia del mito en la contemporaneidad: "Los mitos en la práctica analítica: Antígona".

•Introducción

Consideramos ético, que un psicólogo viva la actualidad de su época, de un modo responsable, informándose e involucrándose en los acontecimientos significativos de su sociedad. Por ello es imprescindible y corresponde a nuestra responsabilidad social universitaria, sostener en la formación profesional académica, de grado y posgrado, un espacio de reflexión y trabajo acerca de estos sucesos, construyendo con compromiso. Desde esta perspectiva se innova y propicia lo singular y particular de cada experiencia institucional.

El 2do Congreso de Alfepsi ***"Construyendo una Psicología comprometida con América Latina"*** fue el marco para presentar nuestras reflexiones institucionales en relación a nuestro compromiso en la formación de psicólogos en el contexto actual. Ubicamos algunos sucesos históricos de naturaleza institucional nacional y provincial que marcaron actualidad sociocultural a ser tenida en cuenta, como la promulgación Ley de salud mental (2010), la constitución de Colegio de Psicólogos en nuestra provincia (2011), la confección y publicación de nuestro 1er Código de Ética Provincial (2013) y el proceso de acreditación de carreras universitarias, en particular la carrera de Psicología, a partir de 2010.

Reflexionamos en ese entonces sobre la importancia ética de estar advertidos del valor de la experiencia, el valor de la palabra y la escucha, frente a los dilemas en el hacer, frente a eventuales efectos alienantes en el discurso institucional, cuando lo normativo toma el estatuto de dominante. Ilustramos este proceso particular, con herramientas teórico-prácticas en nuestro Plan de estudios, propuestas para procesos de diagnóstico, investigación e intervención desde la Práctica Profesional Supervisada, acordes con la realidad sociocultural provincial.

El objetivo de este trabajo es en continuidad con esa presentación, presentar otros hitos en nuestra experiencia. Retomamos el análisis de los efectos de la promulgación de la ley de Salud mental sobre la formación de psicólogos en Argentina, , sancionada en 25 de noviembre de 2010, que tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas y el pleno goce de los derechos a aquellas personas con padecimiento mental.

Su artículo 33 establece que la Autoridad de Aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas, para adecuar la curricula de la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas a la Ley de salud mental. Por ello, la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) en consulta con especialistas nacionales e internacionales, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), autoridades provinciales de salud mental y adicciones, asociaciones profesionales, organizaciones de la sociedad civil y diferentes organismos del estado nacional, redactan un documento que contiene esas recomendaciones.

Exponemos nuestra reflexión institucional en relación a la experiencia en el Proyecto al que fuimos invitados a participar, en marzo de 2014, por el Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con el Ministerio de Salud de la Nación y la Jefatura de Gabinete de Ministros en el marco del trabajo que realiza la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones.

Este Proyecto "Lineamientos para adecuar la formación de profesionales a la Ley Nacional N° 26.657/10 de Salud Mental" consiste en la elaboración de un documento que aporte lineamientos al Sistema de Educación Superior, para que en el marco de la autonomía universitaria, las instituciones recepten las Recomendaciones elaboradas por la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA). Estas recomendaciones consideran el paradigma de la Ley Nacional Nº 26657 y fijan los principios que deben orientar los contenidos de los procesos de formación de los profesionales y técnicos universitarios que intervienen en el campo de la salud mental, acorde a las necesidades de la población. En este marco recomienda la adopción del Enfoque de Derechos, la Inclusión Social, la Salud Pública y la Interdisciplina e Intersectorialidad como ejes transversales para la formación, extensión e investigación.

Es así como la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones de la Jefatura de Gabinete de Ministros, y la Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones del Ministerio de Salud de la Nación, realizan una convocatoria pública, a referentes de instituciones universitarias para integrar los equipos de especialistas del campo de la psicología, la medicina, el trabajo social, la enfermería y del derecho de modo .

Brevemente presentaremos las recomendaciones para cada eje, que analizamos en los tres encuentros nacionales con representantes de las diversas Universidades públicas y privadas, y de las diversas carreras, para luego ubicar nuestra experiencia. En el eje del *Enfoque de Derechos*, se desglosan ocho recomendaciones caracterizadas por:- Análisis de las normativas vigentes sobre los Derechos Humanos,- considerar el principio de no discriminación promoviendo el respeto por la diversidad al abordar la problematización de representaciones, prácticas y políticas atravesadas por estereotipos prejuicios y estigmas. - Revisión de representaciones en salud mental que ocasionan efectos estigmatizantes y iatrogénicos,- conocer los procedimientos que garantizan la capacidad jurídica de las personas con discapacidad- conocer de modo integral y actualizado los principios deontológicos que regulan el ejercicio de las diferentes profesiones, de la bioética aplicada al campo de la salud mental y los conceptos y aplicaciones más relevantes de la ética - fortalecer los contenidos que abordan el problema de la discapacidad como problemática socio-sanitaria a partir del modelo social establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.- incorporar la perspectiva de género, incluyendo identidad de género y sus expresiones, de manera transversal y desde un enfoque de derechos- promover el estudio crítico de las concepciones y prácticas tradicionales y sus efectos sobre los sujetos y las comunidades respecto de las adicciones y consumos problemáticos, interrogando el discurso hegemónico que criminaliza y estigmatiza, promoviendo abordajes centrados en la subjetividad y su contexto, más allá del estatus legal de las sustancias. En el 2do eje de *Inclusión social* son seis recomendaciones respecto de - incorporar la perspectiva de la diversidad cultural que desnaturalice la mirada etnocéntrica así como los prejuicios y estereotipos asociados a discriminación, xenofobia y racismo, tomando especial consideración de las realidades territoriales y jerarquizando el saber popular –favorecer la participación comunitaria a través de la adopción del enfoque y las herramientas que promuevan el empoderamiento

colectivo y la participación comunitaria, sin perjuicio del rol indelegable del Estado, para el diagnóstico y solución de las problemáticas de salud mental de las comunidades y la promoción de la autonomía de las personas en su relación con el sistema de salud. – incorporar al análisis de la situación de la Salud Mental la problemática específica que presentan los colectivos sociales que se hallan en situación de mayor vulnerabilidad (niñez y adolescencia, adultos mayores, personas con discapacidad, personas del colectivo LGBTIQ[193], personas en situación de encierro, personas declaradas inimputables, personas expuestas a situaciones de emergencias y catástrofes, etc.) desde un enfoque de derechos y con un criterio de equidad social. **-** promover la accesibilidad a través de generar el conocimiento de los aspectos políticos, legales e institucionales que rigen el sistema de servicios de salud, y las condiciones que contribuyen a garantizar la cobertura y la accesibilidad a toda la población, con particular énfasis en poblaciones históricamente excluidas del sistema de atención como por ej. usuarios de drogas, personas en situación de prostitución, personas del colectivo LGBT, migrantes, entre otras. el Artículo 27º de la Ley prohíbe que se creen nuevas instituciones psiquiátricas monovalentes y el Artículo 11 indica que "se debe promover el desarrollo de dispositivos tales como consultas ambulatorias, servicios de inclusión social y laboral para personas después del alta institucional, atención domiciliaria supervisada y apoyo a las personas y grupos familiares y comunitarios; servicios para la promoción y prevención en salud mental así como otras prestaciones tales como casas de convivencia, hospitales de día, cooperativas de trabajo, centros de capacitación socio-laboral, emprendimientos sociales, hogares y familias sustitutas"; por lo que se recomienda habilitar y fortalecer las prácticas profesionales supervisadas, de extensión y de posgrado de carácter interdisciplinarias en dispositivos sustitutivos de las instituciones monovalentes, incluyendo aquellos que se desarrollan en organizaciones de la sociedad civil, a fin de aprender distintas estrategias y herramientas del trabajo en red, incluyendo recursos de apoyo para la vida en comunidad. Por último respecto de los adultos mayores se recomienda la investigación, estudio, análisis y práctica sobre la problemática específica de la salud mental en adultos mayores, orientado a promover la plena participación comunitaria. Respecto del 3er eje de la *Interdisciplina e intersectorialidad*, las cinco recomendaciones consisten en - el estudio y la práctica del trabajo interdisciplinario, habilitando proyectos de extensión e investigación conjunta entre distintas unidades académicas,- desarrollar y promover la formación de los futuros profesionales en los principios de la intersectorialidad, el conocimiento de distintas herramientas que el estado y la sociedad civil emplean en los procesos de gestión y el fortalecimiento de las redes sociales, favoreciendo y promoviendo lazos sociales por considerárselos una modalidad que permite favorecer los procesos de inclusión social a partir del abordaje comunitario y territorial- el conocimiento de los marcos normativos, la estructura institucional, procedimientos y actores que vinculan a la administración de justicia y el sistema de salud-salud mental, la accesibilidad al sistema judicial de las personas con discapacidad, así como también el desarrollo de prácticas profesionales supervisadas en ámbitos judiciales para la evaluación de capacidad jurídica, inimputabilidad y control de internaciones involuntarias **-** el estudio de pautas de tratamiento de los temas de salud mental en los medios de comunicación, así como también la utilización de los mismos por parte de las personas usuarias y operadores de los servicios de salud con el objeto de facilitar los procesos de inclusión social y de desestigmatización.**-** el estudio crítico de los métodos de clasificación diagnóstica que tienden a incluir al sujeto en categorías englobantes y generales, descuidando su historia y contexto; visibilizar y problematizar

19 *Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans, Intersex, Queer.*

las tensiones que atraviesa la formación, investigación y ejercicio profesional en relación con los fenómenos de "patologización" y "medicalización"; y promover "que los tratamientos psicofarmacológicos se realicen en el marco de abordajes interdisciplinarios" y en el contexto de estrategias integrales que consideren la subjetividad. Y en relación al 4to y último eje de *salud Pública* las 9 recomendaciones, son - la integración y fortalecimiento curricular de la salud mental desde una perspectiva de salud integral, en los diferentes ámbitos de grado posgrado, brindando herramientas para un trabajo que integre promoción, prevención y asistencia, a través de dispositivos clínicos y comunitarios que promuevan la inclusión social y respeten la singularidad de las personas, el conocimiento de herramientas actualizadas de gestión (planes, programas, protocolos, normativas técnicas, etc.) nacionales y locales que orienten la implementación de las políticas públicas de Salud Mental y que inciden en el ejercicio profesional, posibiliten la reflexión y sistematización de las prácticas profesionales e institucionales del campo de la salud mental en las distintas jurisdicciones. - Visibilizar los diferentes enfoques de la epidemiología problematizando categorías y variables sobre procesos de salud – enfermedad – atención/cuidado, contribuyendo a la producción de conocimiento desde la perspectiva de los determinantes sociales, b) promover investigaciones cualicuantitativas en problemáticas prevalentes, emergentes y críticas (por ej. violencias, suicidios, consumos problemáticos), c) incorporar el análisis de investigaciones y sus resultados, a fin de caracterizar y jerarquizar las diversas situaciones de salud mental y sus determinantes sociales y d) fomentar el desarrollo y estudio de diversas formas de registros de las situaciones individuales y colectivas, incluyendo la confección de historias clínicas que prioricen la integralidad y singularidad del sujeto- el análisis junto con los actores locales, incluyendo fundamentalmente a personas usuarias y familiares, de problemas y situaciones de la realidad que sean relevantes para la comprensión de la situación de salud-salud mental en cada ámbito territorial, y la planificación participativa de las respuestas a la misma. - el estudio de los determinantes sociales más relevantes de la salud mental y el diseño de intervenciones de promoción, protección y prevención específica, así como también la contribución de la salud mental individual y colectiva al desarrollo del conjunto de la sociedad. - la inclusión del componente salud mental a las estrategias de promoción de la salud mediante intervenciones integrales a través de prácticas grupales, organizacionales y/o comunitarias, e incorporando estrategias alternativas tales como la educación popular, técnicas lúdico-recreativas, disciplinas o intervenciones artísticas, entre otras- el análisis y estudio de distintas formas de intervención en salud mental a partir de las redes de servicios, de la movilización de los recursos que las propias comunidades desarrollan y de un trabajo con la singularidad que permita la emergencia de la palabra del sujeto. - incluir el estudio de las distintas pautas de consumo en la sociedad actual, así como aquellos que devienen problemáticos, integrando al conocimiento de la prevención y asistencia de los mismos el desempeño de los recursos y estrategias de trabajo en red para atender dicha problemática - el estudio de la constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes, y de los diferentes modos en los que se manifiestan los conflictos en los diferentes escenarios por donde transitan (familiares, escolares, comunitarios, entre otros), así como el estudio de diferentes intervenciones oportunas "ya sean psicosociales o de otra índole, dispensadas desde el ámbito comunitario, evitando la institucionalización y la medicalización

Objetivos

Nuestros objetivos académicos son:

- Articular ética y regionalmente los estándares que resultan de los Lineamientos para la formación del psicólogo al proceso institucional, en su historia, y al contexto sociocultural más próximo.

- Favorecer procesos participativos de implicación en el conjunto de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y graduados, advertidos del valor de la experiencia, de la palabra y la escucha, para que no domine la sumisión a la norma en el discurso institucional, sino favorecer un consenso y articulación con la experiencia en curso, desde una participación activa.

Metodología

- A inicios del presente año, desde la Comisión de Seguimiento de implementación del Plan de estudios 2010,conformada por representantes del Área de Formación General y complementaria, Formación Básica, Formación profesional, Coordinadores de extensión, investigación, académicos, representantes de graduados, de alumnos, diseñamos una estrategia para difundir el documento (aún inédito) y solicitar que cada equipo de cátedra, de investigación y de extensión evalúe respecto de la propuesta de adecuación curricular, su situación actual y realice las revisiones necesarias. Varias materias de modo transversal y longitudinal, incluyen el trabajo sobre la Ley articulados a sus contenidos, desde el inicio del nuevo Plan. Se advierte que en Extensión se realizan acciones articuladas a los ejes de Equidad, Inclusión e intersectorialidad por ej en talleres en escuelas para la prevención de la violencia de género y trata de personas, bulling, intervenciones en grupos vulnerables por determinantes económicos sociales, intervenciones y talleres en grupos de la 3er edad foros sobre diversidad sexual, etc.

- Las Investigaciones en los ejes prioritarios incluyen desde 2011 el tema salud mental, la Inclusión y la equidad, Intervenciones en la 3er edad, perspectivas de género, en educación, sobre el malestar en la cultura y los efectos de los discursos institucionales ,

- Se han organizado Talleres de Diagnóstico Participativo respecto de la posición de la carrera en relación al proceso de adecuación Curricular, para la realización de nuevas estrategias, como evaluación del proceso, a fines de este año lectivo.

Resultados.

- La realización de Convenio específico de asistencia y colaboración para la creación de una *Unidad de Servicios psicológicos* de la Universidad de Congreso, entre la Universidad de Autónoma de Nuevo León (México) a través de su Facultad de Psicología y la Universidad de Congreso (Argentina) a través de su Departamento de Psicología. Convenio que tiene por objeto fomentar el desarrollo y creación de una Unidad de Servicios Psicológicos (USP) de la UC, dada la vasta experiencia que tiene la UANL con su propio modelo de USP. La necesidad de contar con un área de características similares resulta una experiencia posibilitadora para la formación profesional y un servicio necesario para la comunidad. De esta forma el psicólogo

en formación tiene un espacio para adquirir las competencias de evaluación, diagnóstico, intervención y prevención en los diferentes campos de acción. La misión es la formación teórica – práctica del alumnado de grado y postgrado a través de la atención especializada a la comunidad, abordando las problemáticas que involucren el aspecto psicológico en los ámbitos clínicos, laboral-ocupacional, educativo, comunitario y jurídico, lo cual permite vincular la formación profesional con la realidad social que le circunscribe desarrollando a la vez valores y actitudes que reditúan su desempeño profesional. Las prestaciones que ofrece en salud mental, se organizan en tres ejes: Asistencia, Capacitación y Formación e Investigación. Se inició en Marzo de 2015.

- En Agosto de 2015, desde la Universidad de Congreso, se diseña un Proyecto para la realización en 2016 de una *Red de Universidades para la creación de un Observatorio de Salud mental para la Investigación, desarrollo, la información y el intercambio sobre experiencias en Prácticas profesionales supervisadas y la actualización en la formación académica, la articulación psicológica y la vinculación social, el arte y la cultura*. Se invita a participar a colegas participantes en el proyecto de Lineamientos de la Universidad de Córdoba y a la Universidad Autónoma de Nuevo León, contando con su aceptación. La propuesta consiste en establecer los lineamientos de formación y capacitación que permitan la constitución de un Observatorio de Salud Mental interinstitucional e interdisciplinario, para esto se hace necesario que el intercambio de experiencias académicas y culturales que integre las prácticas vinculadas socialmente.

  Entre sus objetivos cuenta con desarrollar acciones de intercambio y movilidad docente y estudiantil a fin de compartir experiencias, enfoques, orientaciones curriculares, planes de investigación, y otros aspectos de interés forjando actividades de formación y capacitación en México y en Argentina a través de los Laboratorios Sociales que se desarrollen en cada Universidad permitiendo la ejecución de proyectos internacionales. Fortalecer un núcleo internacional a través Observatorio de cooperación académica y científica en el campo de la Salud Mental .Promover la cooperación entre las instituciones y sus miembros en el campo de las relaciones internacionales y la Salud Mental. Fomentar nuevas formas asociativas y cooperativas entre universidades rediseñando vínculos con perspectiva internacional de modelos virtuosos y de colaboración entre universidades y organismos gubernamentales, tendientes a generar acciones que retroalimenten la gestión en políticas públicas.

- En particular, una experiencia en las Prácticas profesionales supervisadas, de Clínica, Educacional, Comunitarias y Organizacional laboral. Se ha podido advertir que la *participación en el Programa de Integración barrial dependiente de la Subsecretaría de relaciones con la comunidad-Dirección de apoyo a la comunidad, del Ministerio de Seguridad,* ha propiciado un trabajo conjunto, en los ejes de Equidad, Inclusión, e Intersectorialidad, favoreciendo el análisis y la intervención en un escuela que se sitúa en una comunidad vulnerable, 3200 familias asentadas en el pedemonte, realizando intervenciones con jóvenes que se vuelven a insertar en esta institución para concluir sus estudios primarios. La articulación a este programa desde las PPs favorece el análisis y estudio de distintas formas de intervención en salud mental a partir de diseñar e implementar estrategias para la movilización de los recursos que las propias comunidades desarrollan y de diseñar dispositivos que favorecen un trabajo con la singularidad que permita la emergencia de la palabra del sujeto, semana a semana. Trabajo que incluye a los jóvenes, sus docentes y familiares.

Conclusiones

- Propiciar espacios de debate y discusión sobre estas temáticas resulta esencial al proceso de formación y reformulación de perspectivas en la formación conforme a nuestra realidad social.

- Consideramos que en la formación profesional es de fundamental importancia promover el bienestar psicológico de la sociedad, atendiendo a las diversas formas presentes en el malestar. Los diversos dispositivos académicos requieren una actividad de actualización permanente conforme a la realidad social en la que se insertarán los futuros profesionales, por lo que es esencial formar ética, actitudinal y técnicamente para promover la salud. Desarrollando la conciencia y sensibilidad éticas al servicio de la diversidad, las libertades individuales e integración social.

Bibliografía

https://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/AnexoIII-RecomendacionesUniv.pdf

http://www.alfepsi.org/attachments/article/398/Libro%20Construyendo%20una%20Psicolog%C3%ADa%20Comprometida%20con%20Am%C3%A9rica%20Latina,%202%C2%B0%20Congreso%20A

http://psicologosdemendoza.com.ar/sitio/pdf/CodigoEticaMZA

http://www.msal.gob.ar/saludmental/index.php/informacion-para-la-comunidad/ley-nacional-de-salud-mental-no-26657

García, Gerardo (2013) *Actualidad del Psicoanálisis*, inédito

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*, Barcelona, Ed. Tusquets.

20 - NECESIDADES DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

AUTOR(ES):
Laura Guadalupe Zárate Moreno
Ana Victoria Rivera Colín
Claudia Dominguez Calixto

E-MAIL DE CONTACTO
lauragzarate@hotmail.com

INSTITUCION:
Centro Universitario UAEM Atlacomulco; Sociedad Mexiquense de Psicología A.C.

PAIS:
México

RESUMEN:
Hoy como nunca el tema de la calidad de la formación profesional se ha convertido en una gran ocupación para todas las Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES). Se habla de ella, desde el punto de vista general, del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y, en particular, por cada una de las instituciones con respecto a la sociedad y lo que ésta espera de la educación superior. Para iniciar este proceso de análisis, es importante reconocer la oferta y la demanda educativa a partir de la identificación de las relaciones que existen entre la escolaridad de los trabajadores, las ocupaciones desempeñadas y los respectivos niveles de productividad. Se diseñó un cuestionario con 7 secciones a fin de recabar información acerca de la experiencia de los empleadores con el desempeño profesional de los estudiantes de psicología a fin de identificar las necesidades de formación.
La universidad tiene principios fundacionales articulados de un conjunto de apreciaciones acerca de los diferentes componentes de la realidad y de relaciones que constituyen el contexto en el cual se desenvuelve; desarrolla valores científicos, sociales, estéticos, éticos y políticos que la conforman y la tipifica ante sus miembros y ante la sociedad. Si las universidades van a apoyar los procesos de desarrollo humano y de cambio social positivo, además de continuar desempeñado su papel como generadoras de conocimiento, entonces requerimos ir más allá de concepciones estrechas del conocimiento. Es necesario un verdadero compromiso entre la universidad y la sociedad en el que es preciso debatir y tratar en profundidad la naturaleza de dicha relación trabajando sobre ejemplos, prácticas y experiencias reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Aguilera, L. (1999). Universidad y Contemporaneidad. Magistralis, 16, Enero Junio, pp. 23-38.

Aguilera, L. (2000). La articulación Universidad-Sociedad. Tesis para tratar el cambio en las universidades. Revista Cubana de educación Superior. No. 3, Vol. 20, No. 3, Cuba. 47-60.
Almeida, J. (1995). La educación como función de la vida histórico- social. En Sociología de la educación. Barcelona: Ariel.
Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad

solidaria. Pamplona: Eunsa
Alvarado, L. (coord.). (1994). Tradición y reforma en la Universidad de México. México: Miguel Ángel Porrúa, CESU/UNAM.
ANUIES. (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
ANUIES. (2003a). Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000. Tercera parte; volumen I. México: ANUIES.
ANUIES. (2003b). Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Escenarios de prospectiva 2000-2006-2020. Tercera parte, volumen II. México: ANUIES.
ANUIES. (2006). Consolidación y avances de la Educación Superior en México. Elementos diagnósticos y propuestas. México: ANUIES.
Apple, M. (2000). Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. En Burbules, N. y Torres, C. (dirs.). Globalization. Critical Perspectivas. Nueva York: Routledge.
Arocena, R. y Sutz, J. (2001). Desigualdad, tecnológica e innovación en el desarrollo Latinoamericano. Revista Iberoamericana. Instituto de Estudios Ibero-Americanos.
Arriola, J. (ed.). (2001). Globalización y sindicalismo. Volumen I. Perspectivas de la globalización. Valencia: Germania.
Ataliva, A. (1978) Reflexiones sobre la fundación de la universidad. Revista Estudios sociales, Nº 16. Santiago de Chile, pp. 9-43, en línea archivohistorico.ucv.cl
Banco Mundial. (2000). Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. The World Bank, Washington DC, USA. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/269/54664-1099079956815/peril_promise_en.pdf. Consultado: marzo, 2009.
Bartolomé, M. (coord.) (2000). Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.
Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. Bordón, No. 56(1), pp. 65-80.
Bartolucci, J. (2000). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM. En Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. (coords.). Encuentro de Especialistas en Educación superior. Re-conociendo a la Universidad, sus trasformaciones y su Por-venir. Tomo III. Los actores de la universidad: ¿Unidad en la diversidad? México: CIICH/UNAM.
BDI. (2005). Primera Convocatoria del Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria. URL disponible en http://terranova.udea.edu.co/responsabilidadsocial/…/REDSeleccionados.pdf
BDI. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica
Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Buenos Aires: Paidós.
Bourdieu, P. (2008). El oficio del sociólogo. Argentina: Siglo XXI.
Brunner, J. (1990). Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
Brunner, J. (2001). Educación: escenarios del futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información. Chile: PREAL
Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
Castañeda, E. (2004). Investigación sobre La Reforma académico-administrativa de la Unidad Académica Profesional Atlacomulco. (inédito). Unidad Académica Profesional Atlacomulco. Coordinación UAP. Atlacomulco,

Estado de México.
Castañeda, E. (2005). Investigación sobre El impacto de la Unidad Académica Profesional Atlacomulco en su zona de influencia. (inédito) Unidad Académica Profesional Atlacomulco. Coordinación UAP. Atlacomulco, Estado de México.
Castellano, M. (2001). La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la educación superior. Disponible en: http://www.uc.edu.uv/reforma/viceministra/uno
Castells, M. (2002). Innovación Tecnológica y Desarrollo Territorial. En: Villalta, Joseph M. y Pallejá (eds.). Universidades y Desarrollo Territorial en la sociedad del Conocimiento. España: Universidad Politécnica de Cataluña.
Castells, M. (2004). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
Castells, M. (2006). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red. México: Siglo XXI editores.
Castro, C.; Aguilar R. y Marum, E. (2000). Diagnóstico por comparación. Benchmarking en organizaciones empresariales. México: Universidad de Guadalajara.
Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. (coords.). (2000). Encuentro de Especialistas en Educación superior. Re-conociendo a la Universidad, sus trasformaciones y su Por-venir. Tomo I. Estado, Universidad y sociedad: Entre la globalización y la democratización. México: CIICH/UNAM.
Chapman, J. y Aspin, D. (2001). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer.
Chávez, M. (1998). Pertinencia social de las Instituciones de Educación Superior. Comentarios al análisis y las recomendaciones de La OCDE. Momento Económico, No. 95, Enero-Febrero. México, pp. 5-12.
Chomsky, N. (2001). Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. En Arriola, J. (ed.). Globalización y sindicalismo. Volumen I. Perspectivas de la globalización. Valencia: Germania.
CONACYT. (2006). Foro Consultivo y Tecnológico. México Visión 2030: Prospectiva de largo plazo. México: CONACYT.
Coraggio, J. y Vispo, A. (coords). (2001). Contribución al estudio del Sistema Argentino. Argentina: Miño y Dávila, Consejo Interuniversitario Nacional.
CRES. (2008). Educación Superior de América Latina y el Caribe. Conferencia Regional. Cartagena Cartagena de Indias, Colombia.
Crosley, M. y Watson, K. (2003). Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Differences. Nueva York: Routledge/Falmer.
CU UAEM. (2009). Informe Anual de Actividades. Atlacomulco, México. Inédito.
CU UAEM. (2010). Plan de Desarrollo 2005-2009. Atlacomulco, México. Inédito.
De Moya, F. (2004). Atlas de la Ciencia Española: Propuesta de un Sistema de información Científica.
De Vries, W. (2000). Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90. En Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. (coords.). Encuentro de Especialistas en Educación superior. Re-conociendo a la Universidad, sus trasformaciones y su Por-venir. Tomo II. Evaluación, Financiamiento y gobierno de la Universidad: El papel de las políticas. México: CIICH/UNAM.
Del Vecchio, J. (1999). Pertinencia de la Universidad. Educación. Revista de La Universidad de Costa Rica. Número especial, Vol. 23, Costa Rica. 43-54.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: Santillana- UNESCO.
Didriksson, A. (1998). La universidad en la transferencia de conocimientos hacia la sociedad. En Mungaray, A. y Valenti, G. (coords.). Políticas públicas y educación superior. México: ANUIES.
Didriksson, A. (coord.). (1998). Escenarios de la educación superior al 2005. México: CESU-UNAM.
Didriksson, A. (2002). La Universidad con Letras de Oro en el Muro de Honor del Palacio Legislativo. Perfiles Educativos, Vol.: 24, No: 96 Época: 3a.México, pp. 2-4.
Didriksson, A. (2004). La Universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología. México: CESU-UNAM- Plaza y Valdés.
Didriksson, A. (2005 abril 13). Piden evaluar oferta de las universidades. El Universal.
Didriksson, A. (2005). La Universidad de la innovación. Una estrategia de trasformación para la construcción para universidad del futuro. México: Plaza y Valdez, CESU-UNAM
Didriksson, A. (2006). Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. Ponencia Gerencia Estratégica en las Universidades: Retos y Oportunidades para el Milenio; auspiciado por la Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Educación Superior. 31 de julio-11 de agosto de 2006. Universidad de Puerto Rico.
Didriksson, A. (2007). La universidad en la Sociedades del conocimiento. México: UNESCO.
Didriksson, A.; Campos, G. y Arteaga, C. (coord.) (2004). Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México. México: CESU-UNAM- Plaza y Valdés
Didriksson, A. y Herrera, A. (coords). (2002). La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición. México: Miguel Ángel Porrúa – Universidad Autónoma de Zacatecas.
Didriksson, A. y Herrera, A, (2006). La nueva Responsabilidad Social y la Pertinencia de las Universidades. En GUNI: La Educación Superior en el mundo. Barcelona: Global University Network for Innovation.
Fernández, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación. Argentina: UNESCO-IESALC, EDUNTREF.
Francesc, P. y Rolo, J. (1998). Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización: Interrogantes y Oportunidades. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sintra, Portugal, 9 y 10 de julio de 1998.
Fukuyama, F. (2000). La gran ruptura. Barcelona: Ediciones B.
Gandarilla, J. (Comp). (2007). Reestructuración de la universidad y del conocimiento. México: CEIICH/UNAM.
García Garrido, J. (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. Bordón.
García Guadilla, C. (2002). Tensiones y Transiciones: Educación Superior Latinoamericana en los Albores del Tercer Milenio. Caracas: CENDES/Nueva Sociedad.
García Guadilla, (2007). Comercialización de la Educación Superior. Algunas reflexiones para e1 caso Latinoamericano. Revista Educación Superior. México.
Gazzola, A. (2006). La pertinencia social de la universidad Iberoamericana. Disponible en: http://www.ucol.mx/observatorio/reportes/reporte1.pdf
GEM. (2005). Plan de Desarrollo del Estado de México. Disponible en: http://edomexico.gob.mx/portalgem.
Gibbons, M. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento, la Dinámica de la Ciencia y la investigación en las Sociedades Contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Gibbons, M. (1998). La pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI. París: Banco Mundial, UNESCO.
Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.
Gimeno Sacristán, J. (2001a). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata.
Gimeno Sacristán, J. (2001b): El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada. En: Revista de Educación, número extraordinario, pp. 143-156.
Giner, S. (1999). La mundialización: venturas y desventuras. En Wallerstein, I. El futuro de la civilización capitalista. Barcelona: Icaria.
Glenn, J. y Gordon, T. (2004). 2003 State of the Future. American. Buenos Aires: Council for the United Nations University
González Casanova, P. (1977). Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales. Instituto de investigaciones Sociales. México: UNAM.
González Casanova, P. (2001). La universidad necesaria en el Siglo XXI. México: Era.
Gorostiaga, X. (2001). Refundar la universidad y la educación para reconstruir la democracia y el desarrollo". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol.31, No: 2, Abril-Junio, México.
Gray, J. (2003). Las desilusiones del capitalismo globalizado. En Nexos Virtual. Disponible en: http://nexos.com.mx/internos/foros/globalizacion. Consultado el 14 de febrero de 2003.
GUNI. (2008). Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. El compromiso Social de las Universidades. La Educación Superior en el Mundo. Madrid.
Herrera, A. (2002). El cambio en la década de los noventa: Estudio comparado de diez universidades públicas de México. En Didriksson A; Herrera, A. (coord.). La transformación de universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición. México: Porrúa – UAZ.
Herrera, A. (2003). Universidad del conocimiento y competencias académicas. En Castaños Lomnitz. La sociedad del mañana Universidad, ética y sustentabilidad. México: Porrúa-UNAM-ANUIES.
Herrera, A. (2004). La Universidad Pública: entre la modernidad y el desarrollo humano. Revista. Reencuentro. Ago., Nº 040. México: UAM.
Herrera, A. (2006). Seminario: Educación y Estado: Pertinencia Social de la Educación Superior. Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
Herrera, A. (2008). Responsabilidad social universitaria. En GUNI. La Educación superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Social y Humano. Madrid: GUNI.
Herrera, A. et al. (2004). Estudios de pertinencia social de la UAEM. Primera etapa 2004 2005. Toluca. México: UAEM.
Herrera, A. et al. (2007). Seminario: Educación y Estado: Construcción del Índice Complejo de Responsabilidad Social Universitaria. Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
Herrera, A. y Didriksson, A. (1998). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Enseñanza Superior y Sociedad. Vol. 10, No. 2, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México: IIESALC-UNESCO.
Herrera, A. y Didriksson, A. (2006). Manual de planeación prospectiva estratégica. Su aplicación a Instituciones de Educación Superior. México: CESU, UNAM.

Herrera, A. y Didriksson, A. (2009). La responsabilidad social en las Macrouniversidades Públicas de América latina y el Caribe. UDUAL, México. Nº.41, abril-junio.
Hirsch, J. (1996). Globalización, capital y Estado. México: UAM.
Ianni, O. (1996). Teorías de la globalización. México: Siglo XXI.
Inayatullah, S. y Gidley, J. (Comp.). (2003). La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad. Barcelona: Pomares.
INEGI. (2009). Características generales de la zona metropolitana del Valle de Toluca. Estado de México. Toluca: INEGI.
Jalife-Rahme, A. (2007). Hacia la desglobalización. México: Jorale, Orfila.
Kaplan, R. (2000). La anarquía que viene. Barcelona: Ediciones B.
Kostoff, R. (1995). The handbook of research impact assessment, Office of Nava. Research, Arlington VA.
Krotsch, C. (2001). Educación Superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
Labastida, J.; Valenti, G. y Villa, L. (coords.). (2002). Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina. México: UNAM.
Latapi, P. (1980). Análisis de la Educación en México. Comentarios de la reforma educativa SEP/ Setentas 1980; México: Nueva Imagen.
Lavanderos, A. (2002). Papel y pertinencia social de las Instituciones de Educación Superior. Documento electrónico. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
Levitt, T. (1983). The globalization of markets. New York, Free Press Harvard Business Reviw.
Levy, D. (1995). La educación superior y el Estado en Latino América. Desafíos Privados al predominio público. México: Miguel Ángel
Porrúa, CESU/UNAM, FLACSO.
Llanos de la Hoz, S. (2000). Equidad y pertinencia en la educación superior. Universitas 2000. No. 3-4, Vol. 24, Venezuela.
López Zavala, R. (1998). Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento: Ética y Competitividad. En Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán, Sin. México. URL disponible en http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/
López, F. (2001). Globalización y educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
López, J. y Sánchez, J. (2001). Ciencia Tecnología Sociedad y Cultura en cambio de siglo. Madrid: Biblioteca Nueva, Organización de Estados Americanos.
Malagón, L. (2002). La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior. No. 3, Vol. 32, Julio-Septiembre, México.
Malagón, L. (2003). Pertinencia y educación superior: una mirada crítica. Documento electrónico. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
Marcano, N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior.

Encuentro educacional. No. 2, Vol. 9, Mayo-Agosto, Venezuela, p.p. 147-161.
Marcela, M. (2006). La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades, medievales. Buenos Aires: CLACSO.
Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. En Education Policy Analysis Archives. Volume 10; Number 35; agosto 16, 2002.
Margetic, A. y Suárez, V. (2006). Función social de la Universidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la UNLa.
Marsiske, R. (coord). (2001). La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonia al presente. México: UNAM, Plaza y Valdez.
Martínez, M. (2002). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico. México: Trillas.
Martuscelli, J. y Martínez, C. (2002). Problemas de la pertinencia de la educación en el mercado laboral. Documento electrónico. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
Miranda, D. et al. (2003). Modelo de formación profesional de la UAEM.MIIC. Toluca, México: UAEM.
Miranda, E. (1993). La formación del sistema Universitario Nacional Reforma Universitarias (1918-1922). Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Miranda, E. (1994). La formación del Sistema Universitario Nacional. Desarrollo y crisis (1880-1946). Córdoba, Argentina; Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
Morín. E. (2002). Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. México.
Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa
Morín, E.; Ciurana, E. y Motta, R. (2006). Educar en la era Planetaria. España: Gedisa.
Muñoz Izquierdo, C. (1996). Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo. México: AUNUIES.
Murueta, M. (2004). Psicología y praxis educativa. México: AMAPSI.
OCDE. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 3). París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OCDE. (2009). Education at a Glance 2009. París: OCDE.
Ohmane, K. (1990). Triad power. New York: Cambridge University Press.
Órnelas, C. (1993). El sistema educativo mexicano. México: Fondo de Cultura Económica.
Ortega y Gasset, J. (1983). Misión de la Universidad. Obras completas Tomo IV. Madrid: Alianza.
Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria. Revista Cuadernos de Educación. La universidad como espacio público. Año II; número 3. 2004. Córdoba, Argentina, UNC.
PNUD. (2006). Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: http://www.undp.org
PNUD. (2009). Indicadores de desarrollo humano y género en México 2000-2005. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez, F. (2004). Finalidad social y forma de gobierno de la universidad pública en México: un estudio prospectivo. Tesis doctoral. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Reich, R. (1993). El fin del trabajo. Argentina: Javier Vergara.
Rodríguez, R. y Casanova, H. (coords.) (1998). Universidad Contemporánea. Racionalidad política y Vinculación Social. Tomo I. México. Miguel Ángel Porrúa, CESU/UNAM.
Rubio, J. (coord.). (2006). La política educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.
Ruiz, C. (1998). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. México: ANUIES.
Sennet, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México.
SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación de 2007 a 2012. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México.
Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM.
Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana,
Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad., Vol. 6, No: 1, Venezuela.
Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis.
Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad. No. 1-2, Vol. 11, Venezuela.
Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESLAC/UNESCO
Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDUAL.
Tünnermann, C. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
UNC. (2008). La Gaceta Universitaria. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Córdoba, Argentina: UNC.
UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París: UNESCO.
UNESCO. (1997a). Estrategias Nacionales y Cooperación Regional en la "Enseñanza Superior para el siglo XXI. Conferencia Regional Tokio, Reunión organizada por la PROAP. Tokio, Japón.
UNESCO. (1997b). La Educación Superior hacia el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC.
UNESCO. (1997c). La enseñanza superior en África en el siglo XXI. Conferencia Regional Dakar Reunión organizada por la BREDA. Dakar, Senegal.
UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI. Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO.

UNESCO. (2000). Claves para el siglo XXI. Paris: UNESCO, Crítica.
UNESCO. (2005). Towards Knowledge Societies. París: UNESCO
UNESCO. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, Carlos Tünnermann Bernheim (ed.), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cali, Colombia. Disponible en: http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf. Consultado: marzo, 2009.
UNESCO. (2008). Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. París: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf. Consultado: marzo, 2009.
UNESCO/CRESALC. (1992). Calidad, tecnología y globalización en la educación superior latinoamericana. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Centro Regional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.
Universidad Construye País. (2004). La responsabilidad Social Universitaria.
Vallaeys, F. y Carrizo, L. (2006). Hacia la construcción de indicadores de Responsabilidad social universitaria. Disponible en: http://www.udlap.mx/rsu/pdf/2/IndicadoresRSU.pdf
Vallayes, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf
Villaseñor, G. (2003). La función social de la educación superior en México. UAM-CESU-UV, México.
Villaseñor, G. (coord.). (1997). La identidad de la educación superior en México. México: CESU-UNAM.
Wieruszowski, H. (1995). The medieval University. Nueva York.

PALABRAS CLAVES
Formación profesional, necesidades de formación, empleadores, desempeño profesional.

21 - LA CREACIÓN DE UN OBSERVATORIO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

AUTOR:

Miguel Ángel Cárdenas Medina[20]

Corporación Universitaria Iberoamericana

Colombia

Resumen

La Corporación Universitaria Iberoamericana inició un proceso de creación de un Observatorio de Inclusión social y Desarrollo Humano respondiendo a las necesidades de participación en la construcción de dinámicas sociales por parte de instituciones de educación superior. El objetivo es monitorear, investigar, evaluar y establecer acciones o metodologías que posibiliten formular y aplicar normatividad y política pública de inclusión y desarrollo humano en el país, a fin de mejorar el bienestar y calidad de vida de las personas pertenecientes a población diversa. Busca visibilizar el rol del psicólogo como agente activo en la construcción de tejido social. Su creación servirá de referente de otros programas se convertirá en un ente de consulta, información, divulgación, supervisión e investigación en los temas relacionados con inclusión social en las líneas de trabajo de género, discapacidad, educación, grupos sociales, oportunidades, postconflicto, entre otras.

Palabras clave: Observatorio, Inclusión social, Desarrollo Humano, Investigación, Extensión

Abstract

The Corporación Universitaria Iberoamericana initiated a process of creation of an Observatory of Social Inclusion and Human Development, responding to the needs of participation in building social dynamics by institutions of higher education. The aim is to monitor, investigate, assess and establish actions or methodologies that facilitate developing and implementing regulations and public policy of inclusion and human development in the country, to improve the welfare and quality of life of persons belonging to diverse population. It seeks to make visible the role of the psychologist as an active agent in the construction of social fabric. Its creation will serve as a benchmark for other programs will become a body of consultation, information dissemination, monitoring and research on issues related to social inclusion in the lines of gender, disability, education, social groups, opportunities, post conflict between other.

Keywords: Observatory, Social Inclusion, Human Development, Research, Extension

20 Psicólogo UNAB, Especialista en Familia UPB, Máster en Terapia Familiar Sistémica UAB. Docente Investigador Corporación Universitaria Iberoamericana Bogotá. Terapeuta Familiar. Coordinador Observatorio de Inclusión Social y Desarrollo Humano. Contacto: miguel.cardenas@iberoamericana.edu.co mcardenas.ps@gmail.com

Introducción

Respondiendo a las necesidades de incursión en las dinámicas sociales por parte de las Instituciones de Educación Superior, y reconociendo los cambios que se han ido generando durante el siglo XXI respecto a visibilización de grupos sociales, reconocimiento y restitución de derechos, participación ciudadana, nuevas formas de democracia, redes de comunicación y creación, implementación y crítica de políticas públicas alrededor de diferentes problemáticas, la Universidad se propone aportar desde la construcción de un Observatorio de Inclusión Social y Desarrollo Humano (OISDH) como un ente de seguimiento, control y participación.

Se trata de un espacio que articulado con las políticas institucionales y apoyado en los programas académicos genera un vínculo con la dinámica de un país que avanza en el reconocimiento de su pluralidad y se compromete abiertamente con las necesidades de los grupos poblacionales diversos.

Es un espacio académico, de extensión y de investigación, que pretende monitorear intervenciones, reconocer realidades sociales, estudiar problemáticas de la población diversa, hacer seguimiento y participar activamente en la construcción de acciones de política pública, y generar estrategias de impacto a nivel local, regional, nacional e internacional. Todo esto ajustado a una metodología de trabajo conjunto entre la Universidad, los organismos públicos y gubernamentales, las entidades de carácter privado, los colectivos o grupos sociales y los entes de intervención transversal de la sociedad.

El OISDH se encuentra adscrito a la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana, junto a la Dirección de Investigaciones y Medio Universitario, con el fin de tener un fuerte impacto en toda la comunidad académica. Además busca establecer convenios con agencias nacionales e internacionales que puedan impulsar los proyectos que se han planteado desde su construcción y así garantizar el despliegue de estrategias que trasciendan las fronteras.

Desde las miradas de la interdisciplinariedad se invita a la participación de los diferentes actores involucrados, a la comprensión de la complejidad de las dinámicas sociales, al estudio detallado de las problemáticas, a la generación de nuevas connotaciones sobre la diversidad, a la inclusión de los grupos poblacionales que se hayan sentido en condición de vulnerabilidad (reconocida o no por las políticas públicas y los modelos de intervención vigentes), a la propuesta de estrategias de estudio, apoyo e intervención sobre sus necesidades, y al reconocimiento de su integralidad desde los enfoques diferencial, de derechos y de género.

El OISDH se presenta como el proyecto bandera de la Corporación Universitaria Iberoamericana, que se promulga abiertamente como una Institución incluyente y con respeto hacia la diversidad, comprometida con la producción de conocimiento, la investigación, la responsabilidad social y el desarrollo humano.

Para el desarrollo de su trabajo se establecen funciones, líneas de acción, proyectos y productos como los cuatro ejes fundamentales que permean los tres ejes sustanciales del quehacer universitario: docencia, investigación y extensión.

El presente artículo comparte los resultados de esta experiencia de aporte a la calidad de la educación superior y abre las puertas para la consolidación de redes de trabajo, convenios y lecturas compartidas de realidades, que permitan el mejoramiento eficaz de las respuestas que desde las Universidades se proponen para los

cambios sociales que son y seguirán siendo permanentes.

Objetivo

El objetivo del OISDH consta de cuatro aspectos fundamentales: monitorear, investigar, evaluar y establecer acciones o metodologías, que posibiliten formular y/o aplicar normatividad y política pública de inclusión y desarrollo humano en el país, a fin de mejorar el bienestar y calidad de vida de las personas pertenecientes a población diversa.

De manera detallada, el monitoreo hace referencia al seguimiento y desarrollo de la situación establecida como objeto de estudio y de trabajo, es decir, los procesos de inclusión social y desarrollo humano en toda la complejidad y pluralidad de los conceptos. Al investigar se pretende profundizar en la comprensión de la dinámica abordada y en los movimientos que surgen a partir de las diferentes estrategias de intervención e implementación de la normatividad, la política pública y las acciones institucionales.

La evaluación lo convierte en un organismo crítico de supervisión y control, interno y externo, del cumplimiento de los lineamientos propuestos por la política pública y la normatividad, así como el reconocimiento por parte de la población diversa de las acciones efectuadas a nivel macro social por cuenta de los entes encargados de la materialización de la norma y la política social.

Finalmente, se pretende establecer acciones o metodologías que permitan un impacto social desde el estudio, ejecución y participación en la creación de la normatividad y la política pública. Todo esto con el fin último de mejorar el bienestar y calidad de vida de los grupos poblacionales diversos, comprendido como el acceso, participación, visibilización e inclusión en los procesos sociales.

Como objetivos adicionales se busca posicionar el rol y quehacer del psicólogo, como agente activo en la construcción de tejido social y fortalecer la relación entre la comunidad Universitaria y los diferentes grupos poblacionales, de manera que en esa interacción dialéctica se promueva la construcción de nuevas realidades. Además se pretende divulgar información nueva fruto de cuidadosos procesos de investigación o recopilada a través de lecturas críticas de fuentes nacionales e internacionales, así como experiencias académicas, sociales y culturales de las personas que se involucran activamente en los procesos desarrollados por el observatorio.

Método

La metodología del OISDH se estructura sobre cuatro pilares esenciales para el total cumplimiento de sus funciones y el alcance permanente de los objetivos planteados.

Centro documental: consta de una completa base de datos física y virtual, que se alimenta permanentemente y que está dedicada de manera específica a temas relacionados con la inclusión social y el desarrollo humano. En ella se almacena la información, se clasifica y categoriza, dependiendo de su origen, tiempo, impacto y utilidad.

Centro de análisis de datos: a partir de la información almacenada y de acuerdo con las necesidades de participación y respuesta del observatorio, se hace un análisis detallado de los datos. Con ella se permite comprender mejor la temática definida y articular los elementos producto de fuentes académicas, científicas, periodís-

ticas, políticas y legales con los saberes de las comunidades y los grupos sociales diversos.

Centro de intercambio y difusión: se estructura sobre la necesidad de compartir el conocimiento y colaborar en la construcción nuevo conocimiento, procesos de investigación, política pública y programas de intervención. La información que reposa y es analizada en el observatorio debe entrar en dinámicas de intercambio y difusión, con la ayuda de las TIC, por medio de la creación de redes interinstitucionales e interdisciplinarias de flujo de la información en las que participan todas las instituciones que requieran de fuentes de información.

Procesos de investigación: a partir de las necesidades identificadas, el observatorio se plantea el desarrollo de procesos de investigación y diálogos de saberes con las comunidades para conocer las realidades y los cambios de las experiencias abordadas. Dependiendo de las problemáticas específicas estudiadas se diseñan modelos de investigación cualitativa, cuantitativa o mixta.

Todas las acciones del OISDH se desarrollan sobre la base de los enfoques de inclusión: diferencial, derechos y género; y se articulan con las políticas universitarias de calidad, respeto, libertad y responsabilidad social.

Fundamentación teórica

En este apartado se presentan los principales elementos conceptuales que dan base a la construcción de la propuesta del observatorio. Se hace una extracción de los aspectos básicos, manifestando que son muchos más los elementos teóricos tenidos en cuenta para este proyecto.

El observatorio desde la Universidad

Los observatorios son definidos como organismos que se encargan de detallar, analizar y describir el comportamiento de un tema en particular en un grupo poblacional específico. De acuerdo con Enjunto (2008, citado en Angulo 2009) "el observatorio es un organismo creado por un colectivo, con el fin de seguir la evolución de un fenómeno, normalmente de carácter social, desde una posición ventajosa" (P. 7).

Para Anston (2000), Hemming & Wilkinson (2003) y Wilkinson (2010) (citado por Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2013) "el observatorio es un sistema inteligente integrado por sistemas de información y acciones intersectoriales que facilitan y organizan la disponibilidad de fuentes de datos, y la estabilización y estandarización de las salidas de información, de tal modo que permitan monitorear cambios en la salud de la población, seguir tendencias de la evolución de la misma y analizar los determinantes socio-económicos que contribuyen con la ocurrencia de desigualdades en salud, con el fin de incrementar la gestión del conocimiento para informar la formulación de políticas en salud y orientar intervenciones en la práctica" (P. 40).

La información recopilada por cada observatorio es utilizada para el mejoramiento de las intervenciones sociales, para la investigación y para la descripción de problemáticas en las políticas públicas o legislación de país. Prieto (2003, citado en Angulo 2009) sin importar la naturaleza del observatorio se deben buscar dos propósitos fundamentales: investigar e informar sobre los hallazgos de este proceso. De esta forma se convierte

en un ente de consulta, de indagación, de divulgación y de compromiso social.

Muchos observatorios están ligados a las instituciones de salud o a entes gubernamentales como parte del compromiso estatal de monitorear las dificultades y riesgos de salud pública, sin embargo, dado su carácter de contribución a la generación de conocimiento, son las Instituciones de Educación Superior las abanderadas de estos procesos, ya que cuentan con la estructura, el interés y la responsabilidad social para abordar temáticas relacionadas con el campo social, la economía, las políticas públicas o el derecho.

En Colombia, las Instituciones de educación superior cuentan con gran parte de los observatorios existentes, que anclados en firmes alianzas con las entidades estatales cumplen una función de monitoreo crítico de las realidades del país.

La inclusión social y el desarrollo humano.

El concepto de inclusión social surge de la identificación de las necesidades de algunos grupos poblacionales cuyo acceso a beneficios y recursos se ha encontrado limitado. Hablar de inclusión lleva a reconocer que existe la exclusión de personas, grupos y naciones. La UE (Citado en Revista Humanum, 2013) define la inclusión social como un "proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven".

Al asumirlo como un proceso da cuenta de una serie de estrategias que se deben implementar para su total cumplimiento. El proceso de inclusión social puede asumir muchas formas, para la Fundación Esplai (2010) su dinámica se puede vincular a la relación y determinaciones tomadas en tres grandes ámbitos: la esfera del estado, la esfera económica y la esfera social. Se trata pues de un proceso complejo en el que intervienen diversos actores y sectores de la sociedad y se vincula con el concepto y el ejercicio de la ciudadanía.

El desarrollo humano como enfoque consiste, en términos generales, en poner en el centro del "desarrollo a las personas y que el progreso de las sociedades se traduzca en mayores opciones y bienestar para todos y todas" (PNUD, 2014). Incluye temas como el crecimiento económico, igualdad y justicia, democracia, educación, salud, nutrición, cultura y religión.

Es un concepto de carácter dinámico, en este sentido es definido por PNUD (2014) como "la expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido" (P.15).

Los procesos de inclusión van ligados al enfoque de desarrollo humano ya que al centrarse en la persona se permite la construcción desde sus necesidades y desde sus recursos.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados de la experiencia de construcción del OISDH y la estructura final que asume al interior de la Universidad.

En el proceso de construcción del OISDH se ha involucrado un grupo de profesionales de la psicología, la educación y la educación especial que acorde con los lineamientos de la Universidad han iniciado un trabajo conjunto para el establecimiento de objetivos, metodología, infraestructura y planeación presupuestal. Hoy se cuenta con una organización inicial sobre la cual se articula el trabajo con miras a garantizar el alcance de los objetivos propuestos a corto, mediano y largo plazo.

La figura 1 muestra el modelo de estructura diseñado para el OISDH. Como insumos, el estudio de la normatividad vigente sobre los temas abordados, las políticas de la Universidad y las políticas públicas relacionadas con el objeto de trabajo, de manera que se pueda generar una completa articulación con todas las funciones del observatorio.

Se definen como funciones básicas del observatorio, el seguimiento a los procesos de inclusión social y desarrollo humano en las diferentes áreas que abarcan, la supervisión y control del cumplimiento de la normatividad y el alcance de la política pública dando inicio en el contexto local y regional, la investigación sobre las temáticas relacionadas y la recolección de información de todas las fuentes. Sobre la metodología se ha comenzado la definición de los cuatro pasos y pilares del proceso de trabajo sobre los cuales se establecen funciones del equipo.

Como líneas de acción iniciales se definen discapacidad, género, familias, grupos sociales, educación y postconflicto. Se espera que a medida que se pone en marcha se puedan incrementar estas líneas y se puedan comprender más realidades sociales.

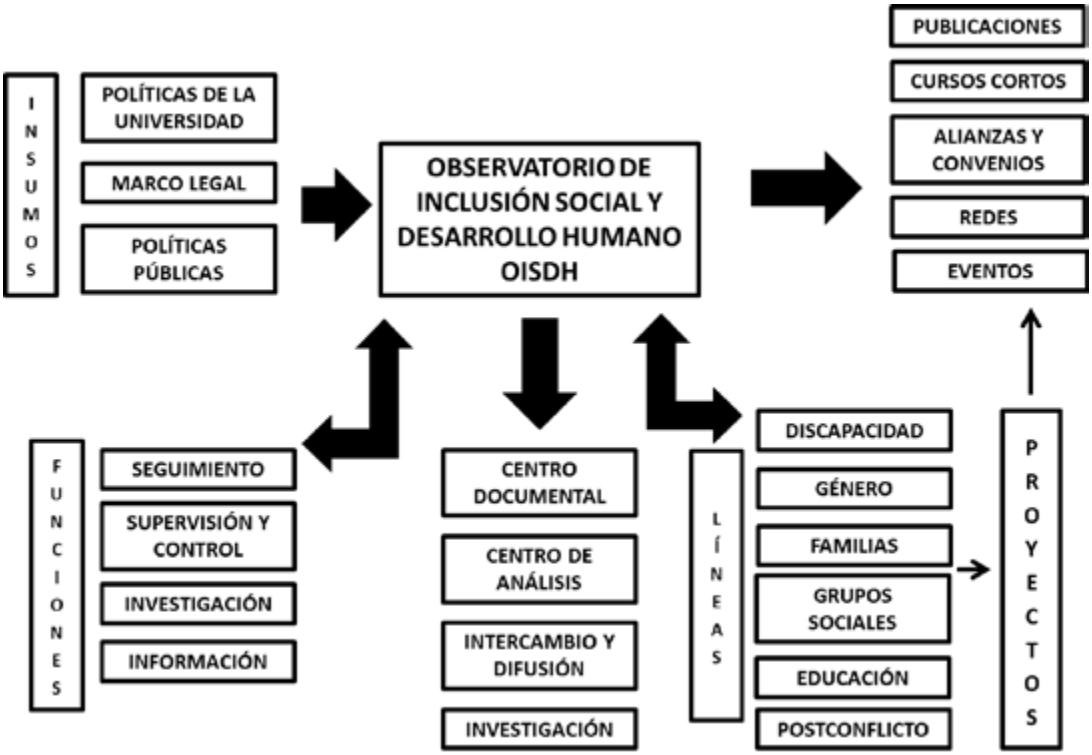


Figura 1. Estructura del Observatorio de Inclusión Social y Desarrollo Humano.

Como resultado de las líneas de acción se proponen proyectos que van articulados a las labores de docencia, investigación y extensión y que se materializan en productos que contribuyen a la relación del observatorio con la comunidad educativa y con los diferentes contextos.

Conclusiones

La creación de un observatorio de inclusión social y desarrollo humano contribuye abiertamente a la calidad de la educación superior ya que fortalece las relaciones entre las universidades y los agentes gubernamentales, la empresa privada y la comunidad. Además es un mecanismo de actualización permanente, de conexión con las realidades sociales y posicionamiento de los futuros profesionales.

Al monitorear un proceso como la inclusión social las Instituciones de educación superior están en la posibilidad de generar respuestas alternativas a las necesidades de la sociedad y abrir sus puertas para contribuir al bienestar de las comunidades.

Todas las Universidades deben velar por ser incluyentes en sus procesos y por permitir el desarrollo de sus estudiantes y de las comunidades con las que tienen contacto directo o indirecto. Esto hace parte de la responsabilidad social y del compromiso de trascender fronteras.

La educación no se limita desde el aula, se hace desde el contacto con la realidad, con el mundo social, con las problemáticas y con las soluciones que se puedan aportar. Por tratarse de un proceso complejo y permanente no debe estar limitado a las barreras de la infraestructura o la región, se debe buscar con cada acción eliminar

las fronteras que separan al mundo universitario y académico, de la participación en la construcción de políticas y estrategias de calidad para cada ser humano.

Referencias

Colombia digital (2012) Tecnologías de la información para la inclusión social: Una apuesta por la diversidad. Bogotá: Colombia Digital.

Fundación Esplai (2010) Ciudadanía e inclusión social. Barcelona: Cornella.

Gómez-Aristizábal LY, Avella-Tolosa A, Morales LA. Observatorio de Discapacidad de Colombia. Rev. Fac. Nac. Salud Pública. 2015; 33(2): 277-285.

Hernández, D. & Rosell, C. (2013) Uruguay, el futuro en foco. Cuadernos sobre desarrollo humano. Tiempo Urbano, acceso y desarrollo humano. Uruguay: PNUD.

Ministerio de Salud y Protección Social. Guía metodológica para Registros, Observatorios y Sistemas de Seguimiento Nacionales ROSS. [Internet] Bogotá: El Ministerio; 2013 [Acceso 02/12/2014]. Disponible en: http://www.minsalud.gov. co/Documentos%20y%20Publicaciones/Gu%C3%ADa%20 metodol%-C3%B3gica%20para% 2 0 r e g i s t r o s , % 2 0 observatorios,%20sistemas%20de%20seguimientos%20 y%20 salas%20situacionales%20nacionales%20en%20salud.pdf.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, (2014) Sinopsis del desarrollo humano en Guatemala. Guatemala: Serviprensa.

Revista Humanum. Inclusión social y desarrollo humano. Disponible en: http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/

Wilkinson J y Ferguson B. The first ten years of Public Health Observatories in England -and the next? Public Health. 2010; 124 (5): 245-247.

Angulo Marcial, Noel. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?. Innovación Educativa, Abril-Junio, 5-17.

22 - EVALUACION DEL SINDROME DE BURNOUT Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA BÁSICA

Evaluation of burnout syndrome and styles of coping in basic secondary education teachers

AUTORES:

Juana Bengoa Gonzalez: Doctora en investigación Psicológica, profesora e investigadora de tiempo completo en la FES Zaragoza-UNAM
E-mail bgj@comunidad.unam.mx

Olga Noemí Mendoza Espinosa: Licenciada en Psicología Universidad del Valle de México. Estudiante de la Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala-UNAM. olgamendoza2311@gmail.com

Karen Margarita González: Licenciada en Psicología Universidad Tecnológica de México. Estudiante de la Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala-UNAM mags_px@hotmail.com

Palafox, Yolia Itzel Aguilar Chávez: Licenciada en Psicología Universidad de Guadalajara. Estudiante de la Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala-UNAM yolia.aguilar@gmail.com
Facultad de Estudios Superiores Iztacala – UNAM
MEXICO

RESUMEN

Es un estudio no experimental de tipo correlacional, evalúa la relación entre los niveles de

burnout y los estilos de afrontamiento utilizados por los profesores de secundaria de escuelas oficiales y públicas en la zona metropolitana de la ciudad de México, la población esta conformada por 70 docentes con un rango de edad entre los 21 y 64 años. Los instrumentos utilizados son Encuesta de Maslach Burnout Inventory, MBI, y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, CAE. El análisis de resultados de la Pearson (r) y el paquete estadístico SPSS, muestra que se correlacionan de la misma manera los profesores del sector público y privado con el Síndrome de Burnout, por lo que, no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

En los estilos de afrontamiento entre ambos sectores si hay correlación, existiendo diferencias en las conductas y emociones para resolver problemas en la dimensión de Autofocalización Negativa entre ambos sectores.

Palabras clave: Estrés, Burnout, Estilos de Afrontamiento, Docentes de secundaria.

ABSTRACT

This article is a non-experimental study of correlation type, evaluating the correlation between levels of burnout and coping styles being used by mid level teachers “Secundaria” official and public schools in Mexico City’s metropolitan area, the sample is made of 70 teachers with an age range between 21 and 64 years. The

instruments used to obtain data are the Maslach Burnout Inventory (MBI) survey, in its Spanish version (taken from Rosales and Cobos, 2011) and the Stress Coping questionnaire, taken from Saltijeral (2007). The analysis of the correlation results, based on the correlation coefficient of Pearson and the statistical package SPSS version 22.0, shows that the teachers from the public and private sectors with Burnout Syndrome correlate in the same way so they are equivalent and there is no significant difference between the two groups. In the coping styles among both sectors if there is a correlation, there are differences in the behaviors and emotions to solve problems in dimension of Negative Autofocalizacion between the public and private sectors.

Key Words: Stress, Burnout, coping styles of coping, middle school teachers.

INTRODUCCIÓN

Es común escuchar quejas sobre la excesiva carga de trabajo y su relación con los malestares físicos y emocionales que padece una persona. Esta situación se presenta incluso en áreas que parecieran estar aisladas de un jefe directo y un trabajo valorado por su producto.

La preocupación respecto a este tema incluye al área educativa, atendiendo la opinión presente entre los profesionales de la enseñanza sobre lo difícil que es impartir clases a los adolescentes de hoy. Este clima de insatisfacción, recoge consideraciones negativas respecto a la falta de disciplina en el alumnado, falta de apoyo de padres y madres e incluso de la administración educativa, el importante número de bajas entre docentes por enfermedades mentales (depresión, ansiedad, etc.), determinadas rutinas perjudiciales que se establecen en los centros y que no permiten el desarrollo óptimo de la actividad profesional (falta de profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, las tutorías de las clases "más conflictivas" son asumidas por profesorado recién llegado al centro, etc.). Todo esto y más, hacen que la vivencia de su profesión por parte de muchos docentes, no se haga de manera positiva, lo que les llevará a hinchar las filas de aquellos profesionales que sufren el día a día de su trabajo, llegando poco a poco a mayores cuotas de insatisfacción y "malestar docente". (Ayuso, s/f y Hermosa, 2006)

A través de la historia, el papel del docente se ha ido modificando para evolucionar ante las diferentes reformas educativas. Como individuo, transita por un periodo de ciclo vital concreto que demanda tareas y retos propios de la etapa que está viviendo (Desatnik, 2009), por lo que es muy común que en ocasiones no se cuente con la capacidad de separar las situaciones estresantes vividas en la escuela o en casa. El mal manejo de las emociones puede generar sentimientos de culpa, fracaso, enojo, etc., al mismo tiempo que mermará las relaciones con sus alumnos y colegas, sin mencionar al sistema familiar y al sistema social en los que también se desenvuelve.

Basándonos en lo antes citado, debemos cuestionarnos de qué forma se puede favorecer un manejo apropiado en el área emocional del docente, en el que se involucre la detección y la correcta expresión de sus sentimientos. El énfasis en el aspecto emocional dentro del campo educativo y laboral enfoca de manera más global a las personas y permite ampliar las estrategias que la educación debería promover para lograr metas de aprendizaje, así como para que la persona adquiera un desarrollo emocional equilibrado y que tenga efectos positivos en las relaciones sociales (Desatnik, 2009).

El profesor, el estrés y burnout

Adaptarse es dar respuesta a los cambios y exigencias del entorno y el estrés es un proceso psicológico que se activa cuando se percibe algún cambio en las condiciones ambientales y su función es la de preparar al organismo para dar respuesta adecuada a tales cambios (Fernández-Abascal, 2011).

Los problemas de estrés que presenta el docente en sus relaciones interpersonales y en la convivencia en su sistema familiar tienen repercusiones en el manejo y control de alumnos en el aula, tienen efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El ambiente laboral y la convivencia en el sistema escolar marcan el estilo de interacciones intergrupales y personales que el docente utiliza en los procesos de enseñanza reflejándose en el clima escolar.

Por otro lado, el Síndrome Burnout, también conocido como síndrome del desgaste o agotamiento físico y mental, constituye un problema de gran repercusión social en nuestros días.

Numerosos autores han reflexionado sobre este tema y todos llegan a una única conclusión: este síndrome impacta en el estado emocional, despersonalización, agotamiento y reducción de la percepción personal (Rosales y Cobos, 2011).

La diferencia entre el estrés y el burnout es que el primero es entendido como el desequilibrio percibido entre las demandas del medio y la capacidad de respuesta del individuo y el segundo es conceptualizado como un estado en el que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensación de sentirse atrapado, baja autoestima y falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general (Gil-Monte, 2006).

Como lo señala Savio (2008), cuando se identifica al burnout como un proceso se supone la presencia de una secuencia. Según las distintas teorías, la secuencia agotamiento emocional despersonalización- falta de realización se presenta en un orden variado. La propuesta de Leiter y Maslach (1988, citada en Savio, op. cit.) es la más comúnmente aceptada y se puede explicar a raíz de los estresores laborales, las personas van desarrollando un agotamiento emocional que da lugar a una actitud despersonalizada hacia las personas que atienden. Se pierde de este modo su compromiso con la tarea y se genera la sensación de falta de realización personal. Por otro lado, Gil Monte (1995, citado en Savio, op. cit.) presenta un modelo alternativo que entiende al síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico, propio de los profesionales que trabajan hacia las personas, que se caracteriza por el deterioro tanto a nivel cognitivo (pérdida de la ilusión por el trabajo) como a nivel afectivo (desgaste psíquico). Luego, aparecen las actitudes negativas hacia las personas que atienden (indolencia). Algunos individuos presentarán además sentimientos de culpa.

Estilos de Afrontamiento

Enfrentar efectivamente el estrés también es un tema que ha llamado la atención de los investigadores, ya que el tipo de conducta de afrontamiento es importante porque, además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determina la forma en que se activa el organismo.

En el estudio de realizado por Elizalde (2010), se encontró que las estrategias de afrontamiento más utilizadas frente a la violencia escolar son: el afrontamiento dirigido a la resolución del problema, apoyo social y revaloración positiva. El apoyo social, se refiere a los esfuerzos para buscar apoyo informativo, búsquedas de redes de apoyo social que provean solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección (Lazarus, et al. 1985: Lazarus, 1991a; Lazarus, 1991b) resultó ser la estrategia más utilizada por las mujeres y la más utilizada por profesores que han recibido información sobre la violencia escolar.

En un estudio realizado por Piñuel (2006), se reporta que el 73% de los profesores se encuentran estresados por la violencia procedente de los salones de clase. Lazarus (1999)

estableció que un evento estresante traumático es un proceso dinámico en donde las personas experimentan emociones, estados de ánimo o pensamientos contradictorios y tienen estrategias de afrontamiento muy complejas. El afrontamiento es un proceso, cambiante con demandas y conflictos específicos.

En este estudio se consideran las estrategias de afrontamiento desde el enfoque de las

emociones en sus dimensiones cognitiva, emocional y motivacional (Campos, Campos, y Barros, 1989; Frijda, 1986; Gross y Thompson, 2007; Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen, 1985; Lazarus, 1991a; Lazarus, 1991b; Lazarus, 1999; Orange, 1995). De acuerdo con Lazarus (1984), las estrategias de afrontamiento son los esfuerzos cognoscitivos y conductuales cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. En este sentido, las emociones como estados relacionales se originan cuando el individuo está en una situación especifica que valora como relevante para lograr sus metas, y le atribuye un significado que puede o no cambiar con el tiempo, modificando nuevamente sus emociones. (Campos, Campos y Barret, 1989)

Para Elizalde (2010), las estrategias más utilizadas por los profesores son: el afrontamiento dirigido al problema, apoyo social, revaloración positiva y autocontrol, siendo las menos frecuentes la evitación, distanciamiento y aceptar la responsabilidad. En cuanto a las estrategias de afrontamiento entre hombres y mujeres hay diferencias significativas en la dimensión de apoyo social y revaloración positiva, siendo las mujeres las que más utilizan esta estrategia.

Como se menciona en el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América

(2013), en México aún falta investigaciones que relacionen el nivel de estrés y más allá el

síndrome burnout con las estrategias de enfrentamiento que usan los docentes, por ello es que la investigación que se propone en este estudio ayudará a obtener información destacada que indique la relación existente entre los niveles de estrés y estilos de afrontamiento que experimentan los profesores de enseñanza media básica, y los resultados permitirán ampliar el panorama con respecto al uso de diferentes técnicas para el manejo del estrés.

OBJETIVO

El interés del presente estudio se centró en el análisis de las relaciones existentes entre las distintas dimensiones que componen el burnout y las estrategias de afrontamiento con la variable sector educativo en los profesores de educación media básica del sector público y privado, con la intención de identificar las diferencias que existen entre estos sectores.

METODO

A partir de esta investigación no experimental de tipo correlacional, se analiza la relación existente entre la variable Síndrome de Burnout y la variable Estilos de afrontamiento en los porfesores de nivel secundaria en el primer semestre del año 2015.

Participantes

Un total de 70 docentes de enseñanza de Nivel Medio Básico –Secundaria- de Escuelas oficiales y públicas en la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

Instrumentos

Encuesta de Maslach Burnout Inventory, MBI, en su versión española (tomada de Rosales y

Cobos, 2011). Los 22 ítems del cuestionario recogen las tres dimensiones establecidas por las autoras como definitorias del síndrome de burnout: agotamiento personal, despersonalización y realización personal; este cuestionario presenta un formato de repuesta tipo Likert con una escala de frecuencia (desde 0 = nunca, 1 = pocas veces al año o menos, 2 = una vez al mes o menos, 3 = unas pocas veces al mes o menos, 4 = una vez a la semana, 5 = pocas veces a la semana, 6 = todos los días).

De acuerdo con Del Río, Perezagua y Vidal (2003), el MBI se trata de un cuestionario auto administrado, que consta de 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional hacia su trabajo y hacia los clientes. Altas puntuaciones en las dos primeras escalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno. El cuestionario tiene una estructura tridimensional y a partir de ella se definen tres subescalas o dimensiones para designar un sujeto "quemado". Estas subescalas son:

1. Cansancio emocional (sus elementos describen los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo; puede manifestarse física, psíquicamente, o como una combinación de ambas, el agotamiento emocional provoca falta de recursos emocionales). Consta de 9 preguntas. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54.

2. Despersonalización (los elementos de esta subescala describen una respuesta interpersonal fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional; acompañado de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo, distanciamiento emocional de los destinatarios de los servicios que se prestan hacia los que se desarrollan actitudes negativas, hostiles, distantes, críticas,...). Está formada por

ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento.

Puntuación máxima 30.

3. Realización personal (contiene elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas, suponen una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y a su trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales-profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima). Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48.

La clasificación de las afirmaciones es la siguiente:

• Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20.

• Despersonalización: 5, 10, 11, 15, 22.

• Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Para interpretar las puntuaciones conviene decir que tanto cansancio emocional como despersonalización apuntan a un mayor estrés ocupacional, mientras que la escala realización personal tiene una incidencia inversa en el síndrome, ya que una mayor puntuación apoya la existencia de menor estrés, es decir, una mejor realización personal. La escala tiene una consistencia interna y una fiabilidad del orden de 0,75 a 0,90.

Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, CAE, tomada de Saltijeral (2007). Es una medida de autoinforme diseñada para evaluar siete estilos básicos de afrontamiento: (1) focalizado en la solución del problema, (2) autofocalización negativa, (3) reevaluación positiva, (4) expresión emocional abierta, (5) evitación, (6) búsqueda de apoyo social y (7) religión. Los coeficientes de fiabilidad de Cronbach para las 7 subescalas variaron entre 0.64 y 0.92 (media = 0.79).

Este cuestionario tiene una escala tipo Likert de 42 ítems de 5 puntos (desde 0 = nunca, 1 = pocas veces, 2 = a veces, 3 = frecuentemente, 4 = casi siempre).

Para la calificación de la prueba, se suman los valores marcados en cada ítem, según las siguientes subescalas:

• Focalizado en la solución del problema (FSP): 1, 8, 15, 22, 29, 36.

• Autofocalización negativa (AFN): 2, 9, 16, 23, 30, 37.

• Reevaluación positiva (REP): 3, 10, 17, 24, 31, 38.

• Expresión emocional abierta (EEA): 4, 11, 18, 25, 32, 39.

• Evitación (EVT): 5, 12, 19, 26, 33, 40.

• Búsqueda de apoyo social (BAS): 6, 13, 20, 27, 34, 41.

• Religión (RLG): 7, 14, 21, 28, 35, 42.

RESULTADOS

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra. Los profesores encuestados conformaron una muestra homogénea del 100% (N=70) con una muestra del 50% (N=35) para cada sector público y privado del nivel de enseñanza media básica. La Secundaria Pública Federal no. 86

República de Venezuela obtuvo un 27.1% de la muestra con 19 casos, la Secundaria Pública Federal No. 27 Alberto J. Pani le corresponde un 14.3 % con 10 casos, el Colegio Tajín tiene el 12.9% y 9 casos, con los mismos porcentajes y número de casos esta el Colegio Bertha Von Glümer, el CUDEC representa el 11.4% de la muestra con 8 casos. El resto esta conformado por las Secundarias Manuel Hinojosa Giles, Fed. 36 Escudo Nacional, De Generales, Thomas Jefferson y Dr. Emilio Cárdenas.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos por Centro Educativo

Tabla 1: Estadísticos descriptivos por Centro Educativo

Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje
Sec. 86 Rep. de Venezuela.	19	27.1
Sec. 27 Alberto J. Pani.	10	14.3
Colegio Tajín.	9	12.9
Colegio Bertha Von Glümer.	9	12.9
CUDEC	8	11.4
Sec. Manuel Hinojosa Giles.	3	4.3
Sec. Fed. 36 Escudo Nacional	2	2.9
Sec. De Generales	1	1.4
Thomas Jefferson	3	4.3
Sec. Dr. Emilio Cárdenas	6	8.6
TOTAL	70	100.0

La edad promedio al profesorado encuestado en el nivel enseñanza media básica corresponde a 41 años, con una moda de 40 años, una desviación estándar de 10.442, una edad mínima en los docentes de 21 años y una máxima de 64 años.

El número de mujeres encuestadas corresponde a 44 casos que equivale al 62.9% de las personas encuestadas, 18 hombres que equivale al 25.7% y 8 casos que no respondieron representando el 11.4% de las personas encuestadas. El 52.9% corresponde a los profesores con estado civil casado con 37 casos, las personas solteras son 20 casos correspondientes al 28.6%, los profesores divorciados son 10% de la muestra con 7 casos, el resto de casos corresponden a los profesores viudos y en unión libre.

El 60% de los profesores entrevistados viven con la familia nuclear correspondiendo a 42 casos, aquellos que viven con sus padres con 15 casos con un porcentaje de 21.4%, los docentes que viven solos son el 10% con 7 casos y otros el 8.6% con 6 casos.

El porcentaje mayor de años de experiencia en los profesores fue 27.1% con 19 casos en un rango de 6 a 10 años de experiencia, en el rango de 11 a 15 años de impartir clases correspondió al 24.3% con 17 casos, de la misma manera resultaron con el mismo porcentaje y número de casos para los profesores con 21 años o más de experiencia en la docencia, los profesores con menos experiencia laboral de 0 a 5 años conformaron el 14.3% con 10 casos y con un 10% con 7 casos de profesores con experiencia de 16 a 20 años.

En el nivel de enseñanza que imparten se obtuvo que el 34.3% con 24 casos los profesores imparten en los tres niveles de secundaria, el 20% de la muestra imparte en el 2º con 14 casos, 14.3% imparte 3º de secundaria con 10 casos, el 12,9% de los profesores entrevistados imparte 1º de secundaria con 9 casos principalmente.

Tabla 2: Estadísticos Descriptivos por Niveles de Enseñanzaiv

Tabla 2: Estadísticos Descriptivos por Niveles de Enseñanza

Nivel de enseñanza que imparte el profesor	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	2	2.9
1° Sec.	9	12.9
2° Sec.	14	20.0
3° Sec.	10	14.3
1° y 2° Sec.	6	8.6
1° y 3° Sec.	2	2.9
2° y 3° Sec.	3	4.3
Todos los niveles	24	34.3
TOTAL	70	100.0

Los profesores que imparten las materias de Sociales (Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética) corresponden 21.4% de la muestra con 15 casos, para las materias de Matemáticas, Ciencias (Física, Química y Biología) e Idiomas correspondió a un 12.9% con 9 casos respectivamente. El 11.4% correspondió a los profesores que imparten español con 8 casos, de igual manera con mismo porcentaje y número de casos obtuvo las materias de talleres, tecnología y artes, el resto de la muestra corresponden a educación física, prefectura y los profesores que no respondieron.

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos por Materias que imparteMa

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos por Materias que imparte

Materia que imparte	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	4	5.7
Matemáticas	9	12.9
Español	8	11.4
Sociales	15	21.4
Ciencias	9	12.9
Idiomas	9	12.9
Talleres, tecnología y artes	8	11.4
Educación física	2	2.9
Prefectura	6	8.9
TOTAL	70	100.0

Síndrome de Burnout.

La información obtenida se analizó de acuerdo a Pearson (r), no encontrando valores que se correlacionaran entre el sector (público y privado) y esta variable de Síndrome de Burnout. (no como instrumento general ni sus subescalas que lo componen)

Tabla 4: Correlaciones sector público y privado y dimensiones del Burnoutmens

Dimensiones Burnout	Sector Público	Sector Privado	Sigma
Cansancio Emocional	3	3	1.000
Despersonalización	0	3	0.079
Realización Personal	34	33	0.984

De acuerdo a los resultados de la tabla 4, en las dimensiones del burnout referentes al Cansancio Emocional y a la Despersonalización, se muestra que las bajas puntuaciones en ambas subescalas y alta puntuación en Realización personal designan que los profesores encuestados de ambos sectores educativos de escuelas públicas y privadas no se encuentran "quemados". Las sigmas obtenidas están fuera del rango de 0.000 a 0.05, lo cual indica que en cada dimensión del burnout los resultados obtenidos son muy parecidos entre ambos sectores.

Estilos de Afrontamiento

El resultado del análisis de la Pearson (r) entre las variables medidas en escala nominal, sector público y privado con la variable Estilos de Afrontamiento fue de 0.007, mostrando que hay correlación entre el sector público y privado con los estilos de afrontamiento de los profesores.

En las subescalas de los estilos de afrontamiento Focalizado en la solución del problema (FSP), Reevaluación positiva (REP), Expresión emocional abierta (EEA), Evitación (EVT) y Religión (RLG) no tienen una correlación con el estilo de afrontamiento a los problemas del profesorado en el sector público y privado, lo cual significa que los tipos de conducta para afrontar los problemas son muy semejantes entre ambos grupos.

En las dimensiones que si son significativas para determinar que si hay una correlación entre el sector y el estilo de afrontamiento fueron Autofocalización Negativa (AFN) y Búsqueda de apoyo social (BAS).

Tabla 5: Correlación Autofocalización negativa con sectores.

Autofocalizacion negativa	Sector privado	Sector público	Total
Puntuaciones altas	0	4	4
Puntuaciones bajas	35	31	66
TOTAL	35	35	70

Lo anterior se interpreta que los profesores del sector público tienden más a Autofocalizarse negativamente en el sentido de tener una postura ante la vida de que las cosas siempre salen mal o ante la incapacidad de cambiar la situación resignándose a aceptar que las cosas no cambiarán, a diferencia que en el sector privado.

Tabla 6: Correlación Búsqueda de apoyo social con sectores.

Búsqueda de apoyo social	Sector privado	Sector público	Total
Puntuaciones altas	20	12	32
Puntuaciones bajas	14	23	37
TOTAL	34	35	69

En el sector privado se infiere que al tener más puntuaciones altas, representa que los docentes buscan más el apoyo social para enfrentar los problemas que los profesores del sector público, apoyándose en la familia y amigos para sentirse escuchados y buscar las soluciones del problema.

DISCUSIÓN

Se había planteado inicialmente la posibilidad de encontrar diferencias entre un sector y otro en cuanto a profesores con mayor síndrome de burnout, los resultados del análisis de la correlación entre las variables del sector público y privado de escuelas secundarias de la zona metropolitana de la cd. de México con la variable Síndrome de Burnout reportaron ser muy semejantes entre sí.

Se concluye con este resultado de puntaje general del Burnout se presenta en niveles equivalentes en ambos sectores.

Al no encontrarse datos que sugieran el síndrome en los profesores encuestados se puede apreciar la congruencia de los resultados en concordancia a lo planteado con Del Río, Perezagua y Vidal (2003) respecto a que índices altos en subescalas de cansancio emocional y despersonalización e índices bajos en la dimensión de realización personal indica que la persona presenta Burnout, se encontró en el presente estudio que los profesores de acuerdo a los valores de la Encuesta MBI no presentan el síndrome de burnout.

Se puede inferir que a mayor experiencia en la docencia hay mayor realización personal, debido a que de la muestra estadística el 64.6% los profesores de nivel secundaria tiene más de 11 años de experiencia impartiendo clases.

En la dimensión Focalizado en la solución del problema los profesores de ambos sectores, tienden a pensar y analizar las causas estableciendo planes de acción para la solución de problemas de manera similar. Los docentes de los sectores público y privados obtuvieron puntuaciones altas en los reactivos de la subescala Reevaluación positiva, lo que indica que tienden a enfocarse en los aspectos positivos de los problemas. En la expresión emocional abierta, los profesores de ambos sectores al obtener la mayoría puntuaciones bajas, indican a que no tienden a descargar sus emociones hacia los demás, mostrando un estilo de afrontamiento controlado y poco hostil y agresivo hacia las demás personas.

El 57% de los profesores de ambos sectores obtuvieron puntuaciones bajas en la dimensión de Evitación, lo cual se refiere a que procuran no olvidar el problema evitándolo o intentando olvidarlo, por lo que el 43% de los profesores intenta no enfrentar el problema, tratando de no pensar, probablemente haciendo alguna actividad diferente para no afrontar el problema.

En el aspecto de Religión, los profesores en general obtuvieron puntuaciones bajas, lo que significa que independientemente de su espiritualidad o la religión que profesen, los profesores de ambos sectores no tienden a acudir a la iglesia para pedir consejo o rogar por la solución de sus problemas.

Al realizar una prueba de contraste se obtuvo una diferencia significativa ($p=0.000$ t-6.122) entre el sector público y privado y la dimensión Autofocalización negativa

Para la subescala Búsqueda de apoyo social se corrió una prueba de contraste con la variable sector público y privado sin encontrarse diferencias significativas.

Se sugiere ampliar la muestra donde haya más profesores de otras instituciones para poder realizar otros análisis cruzando otras variables como la edad, sexo, estado civil, materias, etc. además del sector público y privado.

REFERENCIAS

Ayuso, J. A. (s/f). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. Revista Ibeoroameriacana de Educación [online]. (ISSN: 1681-5653), pp. 1-14. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf.

Campos, J.J., Campos, G.R., y Barret, C.K. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. Developmental Psychology, 25, 394-402.

Del Río, O.; Perezagua, M.C. y Vidal, B. (2003). El síndrome de burnout en los enfermeros/as del hospital virgen de la salud de Toledo. Revista Enfermería en Cardiología, (28)1, 24-29.

Disponible en: http://www.enfermeriaencardiologia.com/revista/2901.pdf

Desatnik, O. (2009). Las relaciones escolares, Una visión sistémica. México: Castellanos Editores.

Elizalde, A. (2010) Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1), 353-372. México. Disponible en:

www.observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/Estudio%20descriptivo%20de%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20del%20bullyng,%20en%20profesorado %20mexicano.pdf

Fernández-Abascal, E. (2011). Psicología de la emoción. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Frijda, N. (1986). The Emotions. New York, Cambridge University Press.

Gil-Monte, P. (2006) "La evaluación y diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)", trabajo presentado en el Primer Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales: estrés y salud mental en el trabajo", Cuernavaca, Morelos, México, 12-14 de octubre de 2006.

Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation. En J.J. Gross (Eds.), Handbook of Emotion Regulation. New York: The Guilford Press. Pp. 3-24.

Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. Revista Colombiana de Psicología. Pp. 82-89.

Hernández, R. y Sampieri (2006). Metodología de la Investigación, México:. Mc Graw Hill.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). El estrés laboral en los docentes de educación básica: Factores desencadenantes y consecuencias. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, Dirección de Investigación. pp. 1-77.

Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company. (Traducción española Estrés y procesos cognitivos, 1986, Barcelona: Martínez Roca) Lazarus, S.R. (1991a). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. American Psychologist, 46, 819-834.

Lazarus, S.R. (1991b). Cognition and Motivation in Emotion. American Psychologist, 46, 354- 367.

Lazarus, S.R., DeLongis A., Folkman S., y Gruen, R. (1985). Stress and Adaptional Outcomes.

American Psychologist, 40, 770-779.

Orange, D. (1995). Emotional Understanding. Studies in Psychoanalytic Epistemology. New York.: Guilford Press.

Piñuel, I. (2006). Estudio Cisneros VIII Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. Extraído el 10 de marzo de 2009 de: htpp//www.acosoescolar.com/Inicio/INFORME%CISNEROS%20 VIII.pdf.

Rosales, Yury y Cobos, Dailín. (2011). Diagnóstico del Síndrome de Burnout en trabajadores del Centro de Inmunología y Biopreparados. Med. segur. trab. [online]. (57): 225, pp. 313-318. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465- 546X2011000400005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0465-546X. http://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000400005.

Saltijeral, M. (2007). Violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención. Mesa 3: Experiencia Laboral, identificación de estresores y burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, México H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LXII Legislatura, p.161-177.

Savio, S. (2008). El síndrome del burnout: un proceso de estrés laboral crónico. Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ. (8):1, pp. 121- 138. Disponible en: www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica. ISSN 1668-5024

Universidad del Valle de México, (2014). Diseños de Investigación. Recursos de la semana 9, de la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. México: UVM.

23 - MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN LA UNIVERSIDAD CONTINENTAL.

AUTOR:

Pérez Maraví, Karen Paola
kperez@continental.edu.pe

PAÍS DE PROCEDENCIA:
Perú

RESUMEN:

La Escuela Académico Profesional de Psicología en su labor de aportar a la sociedad crea la Clínica Universitaria de Psicología, abriendo sus puertas el 18 de abril del 2008, desde entonces se han realizado actividades como orientación vocacional y trabajo con colegios, atenciones psicológicas, y actividades complementarias como campañas de salud mental.

Es así que con fines de mejora y mayor impacto de esta iniciativa, se ha aprobado tener el **Centro de Investigación Y Servicios Psicológicos (CISP),** como una unidad de servicio de la Carrera de Psicología, con los objetivos de brindar respuesta asistencial y mejorar la calidad de vida de las personas que necesiten un tratamiento en el ámbito psicológico, atención e intervención en problemas psicosociales, generación de diversos espacios de prácticas pre profesionales y de formación por áreas de especialidad para nuestros estudiantes, espacios de ejercicio profesionales para nuestros docentes, apertura de nuevos servicios a instituciones y a la comunidad que atienda sus necesidades, así como responder al proyecto de educación superior en psicología de la Universidad, que implica la creación de estructuras de apoyo a las actividades de formación práctica, la enseñanza y la investigación científica.

El CISP, es un espacio innovador en nuestro medio dentro del contexto académico Universitario, siendo la primera Carrera de Psicología a nivel Regional y a nivel Nacional que cuenta con su propio Centro Psicológico.

El objetivo principal es Fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes de psicología, y brindar una atención de calidad a la comunidad en el ámbito de la psicología educativa, clínica, organizacional y social comunitaria a través de la investigación y servicios psicológicos.

Desarrollar servicios de atención, evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, promoción e investigación psicológica en las diferentes áreas de la psicología: clínica, educativa, organizacional y comunitaria, a nivel local y nacional.

Generar espacios de prácticas pre-profesionales, internado para los estudiantes de psicología quienes a partir de su formación académica y/o de forma voluntaria realizarán actividades propias de su aprendizaje.

Proporcionar a los alumnos de Psicología de la UC un adiestramiento en las diferentes áreas de la psicología, aperturando nuevos espacios de prácticas y formación, realizando las actividades bajo una adecuada super-

visión.

Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos de Psicología de la UC.

Facilitar el desarrollo de proyectos de investigación en las diferentes áreas de la Psicología, y realizar actividades de proyección y responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE:

Centro de Investigación y Servicios Psicológicos, psicología, responsabilidad social, competencias, enseñanza – aprendizaje, unidad de servicio.

24 - FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA. Reflexiones y Propuestas desde América Latina

OTRA PRODUCCIÓN COLECTIVA DESDE LA PRÁXIS DE LA PSICOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA.

MANUEL CALVIÑO (CUBA)
DORA PATRICIA CELIS ESPARZA (COLOMBIA-COSTA RICA)
MARCO EDUARDO MURUETA (MÉXICO)
ANGELA SOLIGO (BRASIL)
NELSON ZICAVO MARTÍNEZ (CHILE)
SANDRA CASTAÑEDA (MÉXICO)
EDUARDO VIERA (URUGUAY)
MONICA PINO MUÑOZ (CHILE)
JULIO ROBERTO JAIME (COLOMBIA)
HORACIO MALDONADO (ARGENTINA)
MARIO MORALES NAVARRO (CHILE)
EUGENIO SAAVEDRA (CHILE)
EMILIO RICCI (CHILE)
BARRERO CUELLAR EDGAR (COLOMBIA)
ALFEPSI EDITORIAL 2015

NOTA EDITORIAL

El presente libro nace como una construcción colectiva mediante la modalidad de ensayos libres sobre problemáticas comunes de nuestra Psicología en la América Latina. Por ello cada autor o autora se hace responsable de sus palabras, su estilo y sus criterios éticos para citar o referenciar en sus escritos.

Desde la Coordinación Editorial de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología –Alfepsi- agradecemos enormemente a cada una y cada uno de los co-autores de este libro sus aportes y sus apuestas por una psicología más comprometida con nuestras realidades.

También expresamos nuestra gratitud con los colegas del Centro de Psicología y Desarrollo Humano de Costa Rica, bajo la dirección de nuestro amigo Sender Herrera, quienes hicieron posible este libro mediante la donación de los recursos económicos necesarios para el mismo.

Finalmente, nuestro reconocimiento al equipo de la mesa coordinadora de ALFEPSI, con quienes hemos trabajado codo a codo para llevar a feliz término nuestro gran sueño editorial para el continente latinoamericano.

Edgar Barrero Cuellar

Coordinador Alfepsi Editorial

SOBRE LOS AUTORES

Manuel Calviño (Cuba)

Profesor titular de la Facultad de
Psicología de la Universidad de La Habana. Doctor en Ciencias Psicológicas.
Master en Comunicación. Master en Marketing y Management. Director general de la Revista "Alternativas cubanas en Psicología" y de la Revista "Integración Académica en Psicología". Autor de decenas de artículos científicos y profesionales, y de libros, entre ellos: "Trabajar en y con grupos"; "Psicología y Marxismo"; "Psicología y Marketing"; "Orientación Psicológica"; "Actos de comunicación. Entre el compromiso y la esperanza"; "Haciendo Psicología en sus laberintos"; "Comunicación y Psicología;"Y los dinosaurios se echaron a volar"; "Vale la Pena". Autor de compilaciones tales como: "Hacer y Pensar la Psicología"; "Psicología y Acción Comunitaria. Sinergias de Cambio en América Latina". Ex Secretario General de ULAPSI. Miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI. Miembro de Honor de la Sociedad Cubana de Psicología, de la Sociedad Cubana de Pedagogía.
Miembro de la Asociación Cubana de Comunicación Social. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cajamarca (UPAGU).

Sandra Castañeda (México)

Es doctora en Psicóloga General Experimental por la UNAM y pertenece a cuatro padrones de profesores de Posgrado: dos de Facultades (Psicología y Medicina) y dos de Institutos de Investigación (Matemáticas Aplicadas y Biomédicas). Es Profesora Titular "C", Definitiva, de Tiempo Completo en la UNAM. En 2004 ganó el "Premio Nacional a la Enseñanza de la Psicología" en México. En 2011, ganó el "Premio Nacional en Investigación" que otorga la Sociedad Mexicana de Psicología con base en su labor de investigación sobre los mecanismos responsables del Aprendizaje Académico Universitario y por estudios de la naturaleza, estructura y desarrollo de la Agencia Académica. **Es miembro del Consejo Editorial de nueve revistas especializadas; cuatro mexicanas y cinco internacionales.** Ha sido editora invitada de números monográficos y de colecciones de libros. A la fecha, ha **elaborado 82 capítulos en libros y más de un centenar de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.**

Dora Patricia Celis Esparza (Costa Rica)

Doctora en Psicología Clínica (Universidad de Barcelona), Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Master en Psicoterapia Familiar y de pareja, Master en Psicopedagogía, Master en psicología clínica. Investigadora y Docente en Universidades de Costa Rica. Universidad Autónoma de Centro América-Coordinadora de prácticas. Docente invitada en Doctorado, Maestrías y Diplomados en España, Estados Unidos y Latinoamérica. Analista Internacional de informes de autoevaluación para procesos de acreditación. Asesora ante organismos internacionales en asuntos de familias migrantes y en estados de violencia. Invitada como ponente a diversos eventos internacionales en América y Europa. Miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI (Asociación Latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología) y del grupo de trabajo de familia ULAPSI (Unión de entidades Latinoamericanas de Psicología). Consultora en Centro de Psicología y

Desarrollo Humano. Autora y coautora de artículos y publicaciones.

Julio Jaime (Colombia)

Psicólogo y Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura de la Universidad Surcolombiana. Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director del Grupo de Investigación In-SUR-Gentes y Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana de Colombia.

Horacio R. Maldonado (Argentina))

Psicólogo, Magister en Educación Superior, Profesor titular de la cátedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional en dicha universidad.

Marco Eduardo Murueta Reyes (México)

Doctor en filosofía, cuenta con maestría en filosofía y licenciatura en psicología. Es autor de una teoría original en psicología: la Teoría de la Praxis. Sus investigaciones y construcciones teóricas han tenido un enlace continuo con su práctica por más de 30 años como psicoterapeuta; tiempo similar al de su ejercicio docente en la carrera de psicología de la UNAM Iztacala. Desde 1999 es tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Autor de más de 10 libros sobre psicología, filosofía, educación y proyecto social y de múltiples investigaciones, artículos y capítulos de libros Desde el 20 de mayo de 2011 es Presidente de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI).

Ângela Soligo (Brasil)

Es graduada en Psicología, mestre y doctora en Psicología por la Pontifícia Universidad Católica de Campinas. Profesora de la Faculdad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas - Unicamp, Departamento de Psicología Educacional; Miembro del Grupo de Investigaciones DiS (Grupo de Estudios y Investigaciones Diferencias y Subjetividades en Educaión); Ex-Presidente de la Asociación Brasileña de Enseñanza de Psicología - ABEP y miembro de la directoria de ALFEPSI. Con experiência en las áreas de Psicología y Educación, en las temáticas de las representaciones sociales, racismo y prejuicios, enseñaza de psicología, juventudes e escola.

Eduardo Viera (Uruguay)

Profesor Agregado psicología política latinoamericana, Instituto de psicología de la salud, facultad de psicología, universidad de la república. Doctorando en psicología, universidad de san Luis, argentina. Magister en estudios latinoamericanos, universidad de la republica del Uruguay. Especialista en intervención en catástrofes y violencia política, grupo de acción comunitaria, universidad complutense de Madrid. Integrante del sistema nacional de investigadores, agencia nacional de investigación e innovación. Coordinador de la unidad curricular: estado, sociedad y políticas públicas, facultad de psicología, Udelar. Coordinador del grupo 12 de Ulapsi, psicología política latinoamericana.

Nelson Zicavo Martínez (Chile)

Psicólogo, Lic. En Psicología, Master en Psicología Clínica. Experto en Familia y Paternidad, Padrectomía y Alienación Parental. Miembro de diversas sociedades de psicología y de comités científicos de publicaciones especializadas en diferentes países de América Latina. Autor de varios libros y múltiples publicaciones en el área de Familia. Director del Magister en Familia de la Universidad del Bío Bío en Chile y en UPAGU, Perú. Actualmente cursa estudios de Doctorado en la UNC, Argentina. Es docente de la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío, Chile. Es Secretario de ALFEPSI.

Mario Morales Navarro (Chile)

Psicólogo. Educador Diferencial. Magister en Educación Especial. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: Procesos de aprendizaje, modificabilidad cognitiva, jóvenes vulnerables en la Educación Superior. Trabajo actual. Director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile.

Mónica Pino Muñoz (Chile)

Psicóloga. Licenciada en Psicología, Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Psicología Educacional. Magíster en Psicología. Mención en Psicología Educacional. Cursando Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica Argentina. Líneas de investigación: Procesos de aprendizaje, Convivencia escolar y violencia intrafamiliar. Trabajo actual. Académico universidad del Bío Bío.

Emilio Ricci (Chile)

Psicólogo clínico y de comunidad, profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte UCN. Formado en la Università degli Studi di Roma «La Sapienza», psicoterapeuta familiar de formación Relacional-Sistémica en la Academia de Psicoterapia de la Familia de Roma, con Maurizio Andolfi. Miembro fundador de la Asociación Boliviana de Psicoterapia sede de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia y del World Council of Psychoterapy. Director del proyecto de Innovación Social "Triple Hélice de Innovación en la Región de Antofagasta".

Eugenio Saavedra Guajardo (Chile)

Psicólogo, Licenciado en Psicología, Magíster en Investigación, Doctor en Educación (Universidad de Valladolid, España, Terapeuta Cognitivo (Inteco), Psicólogo Clínico Acreditado. Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM). Investigador asociado de Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM – Chile). Miembro de diversas sociedades y comités científicos de revistas y Autor de diversos libros y capítulos de libros en diversos países. Ha ejercido diversos cargos Directivos en la UCM, Director del Departamento de Psicología, Director de Docencia, Director de Investigación y Perfeccionamiento, y actualmente Director del Magíster en Salud Mental Infanto Juvenil de la UCM.

Edgar Barrero Cuellar (Colombia)

Psicólogo Social y Magister en Filosofía. Profesor universitario, investigador y escritor en las aéreas de la Psicología social, las representaciones sociales, la guerra psicológica, la violencia política y la psicohistoria

del conflicto armado. Secretario General de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología –ULAPSI-. Director de la organización autónoma de Psicología Social Cátedra Libre Ignacio Martin–Baró con sede en Bogotá-Colombia. Miembro de la mesa coordinadora de la Asociación Latinoamericana para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Psicología –Alfepsi en donde se ocupa de la coordinación editorial. Participa activamente en los consejos editoriales de revistas especializadas En Colombia y en Latinoamérica. Es profesor invitado a distintas universidades de latinoamericana como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad Católica de Puerto Rico, La Universidad Católica de Sao Paulo-Brasil, entre otras. Autor de cinco libros propios y coautor de otros cinco.

PRESENTACIÓN

Formación de psicólogos creadores con compromiso social en América Latina

En esta ocasión, por diversos motivos, no tuve la oportunidad de escribir alguno de los capítulos para este segundo libro de *Alfepsi Editorial* que aborda precisamente el tema de la formación de los psicólogos, tema que constituye la razón de ser de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI). Agradezco al Coordinador de este proyecto, Magíster Edgar Barrero Cuéllar, el haberme invitado para hacer esta presentación.

En los ocho capítulos que siguen, el lector encontrará información, reflexiones, ideas y propuestas para la formación de psicólogos que buscan superar el *colonialismo intelectual* que –de manera dominante- han padecido los científicos y profesionistas de América Latina desde que los europeos invadieron su territorio en el Siglo XVI. En contraparte, la búsqueda de la independencia política y, por tanto, ideológica y científica, también ha sido continua; expresada por autores que han valorado la cosmogonía de los pueblos originarios de este continente y han buscado caminos alternativos de identidad, cultura y maneras de ser, congruentes con la historia, las realidades y las posibilidades de cada generación en los diferentes países.

Con esa mentalidad anticolonial y de compromiso social nació la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) en noviembre de 2002, y, de manera complementaria, en mayo de 2011 nace la ALFEPSI. Dos instituciones que lograron darle forma orgánica a los esfuerzos realizados en décadas anteriores para proponer alternativas a los modelos científicos y profesionales de la psicología que se importaban de los países "poderosos", los cuales, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, se difundían como "países desarrollados" e hicieron que los latinoamericanos nos concibiéramos como "subdesarrollados". Avanzado el Siglo XXI, todavía hay muchos latinoamericanos que consideran que lo conveniente es imitar y tratar de seguir las pautas de los norteamericanos, europeos o asiáticos, para salir de la pobreza y la marginación a la que están sometidos nuestros pueblos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que aglutina a los países ricos y a algunos otros que se ilusionan con ser parte de ese club, como si fuera el *Big Brother* imaginado por George Orwell desde 1948, dicta políticas que considera necesarias y favorables para los países "en desarrollo", pero sus resultados distan mucho de corresponder a las fantasías que venden. Su capacidad de penetración ideológica es tan poderosa que ha logrado posicionar en las mentalidades de casi todo el mundo la idea de que lo

prioritario es "evaluar", sin que se tengan conceptos y un proyecto social, bien sustentados. Como lo hace notar en su capítulo Manuel Calviño (Cuba), se han generado "rankings" que comparan diferentes indicadores de la calidad de las universidades y otras instituciones formadoras de psicólogos, fomentando la "competencia" a favor de los consumidores, en lugar del espíritu de colaboración e intercambio que podría ser mucho mejor para el desarrollo científico y profesional. Establecer indicadores de evaluación es una de las formas de control más poderosas: las instituciones se ven coercionadas a seguir esas directrices para poder posicionarse mejor ante sus consumidores, para aprobar acreditaciones oficiales y para conseguir mayores apoyos gubernamentales, en una especie de falso prestigio con el que algunos directivos se regocijan.

A las instituciones, a los investigadores y a los docentes les ocurre algo parecido a cuando en la UNAM Iztacala, en 1975, se plasmó un curriculum basado en el enfoque conductista y el docente tenía que registrar la participación en clase de los estudiantes como parte fundamental de su calificación: al comenzar la clase todos los estudiantes estaban ansiosos por participar y su interés decaía conforme más alumnos iban logrando su propósito. A veces se distribuían las páginas a leer para que todos obtuvieran el puntaje en el registro. Los docentes que observaban esas artimañas diseñaban formas cada vez más sofisticadas para tratar de que la participación fuera "auténtica".

También de manera extraña, impersonal, en el ámbito educativo se ha impuesto y se ha posicionado la noción de "competencias". Muchos rectores de universidades se jactan de que sus planes de estudio están organizados por "competencias". Además de que el concepto de "competencia" es ambiguo y hay que hacer un esfuerzo para distinguir un "plan por objetivos" y un "plan por competencias", éste no fue acuñado por alguno de los más importantes pensadores de la educación en el mundo. Esa noción no se encuentra en la obra de autores como Piaget, Vygotski, Freire, Freinet, Neil, ni de algún otro pedagogo respetable. Es una noción extraída del ámbito laboral, de la evaluación de "competencias laborales" para seleccionar personal. Con ese enfoque, la educación se vuelve solamente "capacitación" y se omite la formación estética, axiológica, dialógica, cooperativa, creadora y con compromiso social. Al individuo se le ve como una especie de robot con determinado *software*, útil para ocuparse de ciertas funciones laborales, y no como alguien que puede transformar su mundo con un enfoque ético-político relacionado con las problemáticas sociales, la historia y las vivencias culturales de personas y colectivos, como lo plantea Edgar Barrero (Colombia) en su texto.

Eduardo Viera (Uruguay), para la formación de psicólogos latinoamericanos críticos, propone rescatar y validar la pregunta, el diálogo, como herramienta pedagógica fundamental, liberadora. No solamente el diálogo entre docente y estudiantes, sino también entre estudiantes y entre docentes, así como debiera haber un diálogo interteórico e interpráctico, un diálogo receptivo y analítico, no dogmático ni complaciente. La formación de actitudes abiertas a posibilidades de transformación científica, académica, política, cultural y social. Para ello, apunta Viera, siguiendo a Martín Baró, se requiere de la sensibilización cultural a través de la literatura y de todas las artes y los rituales de los pueblos latinoamericanos, lo cual debiera ser incluido como parte de los planes y programas de estudio.

Horacio Maldonado (Argentina) señala el compromiso social que la universidad pública tiene con la comunidad que la sostiene, lo cual es válido también para las universidades privadas que tienen y deben tener un sentido social. Comenta la dificultad de integrar en los planes y programas de estudio la complejidad,

multiplicidad y continua producción de conocimientos, por lo que se requiere de "planes flexibles" y "construir laboriosos consensos". Una posibilidad es dejar de pensar a los planes de estudio como "curriculum", como "recorrido", para pensar en propuestas menú, diversificadas, en las que docentes y estudiantes puedan incursionar con base en el interés individual y grupal, generando cada vez productos valiosos para las comunidades y para nutrir las referencias de generaciones posteriores.

A partir de la experiencia como estudiante, docente e investigador de la Universidad Surcolombiana, Julio Jaime (Colombia) plantea construir planes de estudio de la carrera de psicología dirigidos a:

a) la transformación social: construcción de otra realidad local, nacional y latinoamericana a partir de las historias respectivas;

b) la transformación disciplinar: diálogo con otras disciplinas, con los saberes populares y ancestrales para la transformación de las realidades regionales y nacionales;

c) la transformación de la ciencia psicológica: debate constante, crítico y abierto, sobre las ciencias en relación con los contextos sociales.

Propone construir un curriculum basado en las teorías críticas y postcríticas que asuma la multidimensión de géneros, saberes, política, erótica y ética, transitando de lo discursivo a la elaboración de la práctica mediante la investigación-acción participante.

En el capítulo colectivo elaborado por Nelson Zicavo, Mario Morales, Eugenio Saavedra, Mónica Pino y Emilio Ricci (Chile) se analiza la experiencia Chilena en la formación de psicólogos, bajo la perspectiva de aplicar el proyecto Tuning América Latina a partir de 2004, con el aval de la Comisión Europea, para definir las competencias específicas y genéricas del perfil profesional del psicólogo. Entre las específicas incluyen la capacidad de análisis científico de los fenómenos psicológicos con base en criterios y métodos validados "por la disciplina propia", capacidad para evaluar y diagnosticar fenómenos y procesos psicológicos, comunicar e interactuar con personas y grupos para analizar sus necesidades y recursos a fin de diseñar y desarrollar una intervención profesional sistemática para mejorar la calidad de vida, evaluando y retroalimentando los resultados obtenidos. En las competencias genéricas incluyen el pensamiento crítico, reflexivo y estratégico; la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita, así como la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, el sentido ético y la iniciativa. Las competencias específicas y genéricas dentro de una actitud de compromiso social y ciudadano latinoamericano. Puede pensarse en que dichas competencias fueran el resultado y tuvieran como contenido determinadas *cooperanzas*: acciones concretas de los estudiantes de psicología brindando servicios alternativos para beneficio de las comunidades sociales, científicas e institucionales, como parte fundamental de su formación como psicólogos, vinculados afectiva y estéticamente con las realidades, historias y anhelos de los pueblos a los que se deben.

Sandra Castañeda, Laura Ramírez y Rodrigo Peña (México) comentan una serie de investigaciones realizadas en México sobre los resultados de la formación de psicólogos, considerando tanto las estructuras curriculares como la certificación de las capacidades de sus egresados, lo que permitió diseñar un perfil del recién

egresado. Comprobaron la naturaleza multiparadigmática de la psicología que contrasta con el enfoque enciclopedista y dogmático que predomina en la enseñanza. De allí surgió la idea de analizar los componentes de Agencia Académica que le permiten al estudiante ejercer influencia personal sobre su ambiente y jugar un papel activo en su autogestión. Esto ha derivado en el desarrollo de una Fenomenología de Agencia Académica Inicial, de Transición Escuela-Trabajo y de Agencia Profesional.

Dora Patricia Celis (Costa Rica) analiza la importancia de la ética en la supervisión práctica como parte esencial para la formación de psicólogos latinoamericanos, capaces de analizar y actuar sobre diversas problemáticas de las comunidades, mediante el trabajo en equipos interdisciplinarios y con una visión integral e integradora, que articule las múltiples dimensiones para optimizar la calidad de vida individual y colectiva.

Ángela Soligo (Brasil) refiere que cuando se reconoció formalmente la profesión de psicólogo en Brasil en 1962 el enfoque dominante era individualista, en consonancia con el pensamiento "moderno" de la época, basado en la creencia de la neutralidad científica, la existencia de patrones universales ahistóricos con los que podía comprenderse al conjunto de la humanidad, sin considerar las variaciones culturales y las condiciones sociales concretas. A partir de 1970 comienzan a tener influencia las perspectivas críticas de las ciencias humanas y sociales. En los años 80, después de la dictadura militar y con la redemocratización del país, surge el debate sobre las concepciones del hombre y la relación entre subjetividad, cultura y sociedad, así como el papel de la psicología. En los 90 emerge y se hace notoria la necesidad de una psicología implicada con la realidad social, que se oriente por los dilemas de su gente y se comprometa con las transformaciones sociales hacia la igualdad y el bien común. Considera imprescindible una formación de psicólogos latinoamericanos que supere la dimensión tecnicista, que se libere de una visión monolítica o monocromática del hombre; propone incluir en los planes de estudio la formación política mediante el conocimiento del proceso histórico y de las diferentes realidades culturales y sociales. Los referentes teóricos deben ser concebidos como producciones históricas, culturalmente circunscritas, no como universales *a priori*. Se requiere reconocernos como América Latina, como sujetos de realidades históricas y sociales semejantes, para construir una psicología para los pueblos latinoamericanos, que se funde en la diferencia como principio y en la igualdad como valor.

Este libro debe ser desde ahora punto de referencia básico para los cambios en los planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de psicología. Es una convocatoria a construir autoestimas institucionales, docentes y estudiantiles como seres pensantes, abiertos al diálogo con todo el mundo sin minimizarse, valorando los grandes afluentes culturales que convergen en América Latina y en su conjugación despliegan la esperanza de una nueva etapa social en la que predomine la equidad, la fraternidad y la libertad. Una sociedad esencialmente afectiva, en la que cada persona perciba que el bien de los demás es su propio bien y que su bienestar contribuye al de los otros.

Frente a las acreditaciones oficiales que –por lo general- valoran aspectos superficiales, muchas veces numéricos o abstractos, sobre la calidad formativa que ofrece una institución, la ALFEPSI está trabajando en un modelo alternativo de valoración, prestigio y proyección de las instituciones formadoras de psicólogos. Entre otros indicadores, la ALFEPSI debe valorar los siguientes:

a) la inclusión en las bibliografías de planes y programas y la revisión de textos de psicólogos latinoamericanos con trayectoria de compromiso social;

b) el enlace con sitios de internet en los que se difundan textos, videos y otros materiales generados por psicólogos e instituciones de psicología latinoamericanos;

c) las actividades de docentes, estudiantes e investigadores dedicadas a atender problemáticas sociales de las comunidades locales, regionales, nacionales y continental latinoamericana;

d) el conocimiento, análisis e investigación de la historia y las realidades latinoamericanas;

e) la participación en la organización de eventos internacionales latinoamericanos de intercambio de experiencias entre instituciones, docentes, investigadores y estudiantes;

f) el intercambio y la colaboración con otras instituciones latinoamericanas;

g) las posibilidades de movilidad internacional latinoamericana de investigadores, docentes y estudiantes;

h) la publicación de libros, revistas y artículos de psicología que muestren compromiso con la historia, las realidades y los anhelos de los pueblos latinoamericanos;

i) la superación del dogmatismo, para abrir el diálogo interteórico e interpráctico, con espíritu, al mismo tiempo, crítico y receptivo;

j) el análisis crítico de las diversas manifestaciones de imperialismo y de colonialismo conceptual, científico, académico, profesional, cultural, económico, político y social.

k) la formación ética y estética para promover la sensibilidad a las vivencias históricas y actuales de los pueblos latinoamericanos;

l) el aprendizaje creador y las actitudes y capacidades cooperativas;

m) la propuesta de conceptos y el diseño de manuales, instrumentos y métodos alternativos que sean acordes con las culturas latinoamericanas.

Más que otras ciencias, disciplinas y profesiones, la psicología y los psicólogos en América Latina tienen la responsabilidad y la potencialidad para contribuir a la transformación social. Transformar y emancipar a los pueblos latinoamericanos es una vía fundamental para el cambio social en todo el mundo. El sentido cósmico, la integración con la naturaleza, el sentido de comunidad, las estéticas y la afectividad que caracterizaron a los pueblos originarios de este continente es una herencia fundamental que requiere ser actualizada y proyectada sobre nosotros mismos y conjugarla con otras grandes culturas planetarias.

La intervención psicológica se requiere en todos los ámbitos para sanarlos; es necesario diseñar alternativas psicológicas ante la violencia social y familiar, para mejorar la comunicación y la convivencia; para impulsar la motivación por aprender y consolidar las capacidades; para mejorar las formas y procesos organizativos, así como las formas de producción y de consumo, cuidando a la naturaleza.

Es necesario vincular y articular esfuerzos en lugar de caer en los sectarismos y rivalismos absurdos que en el pasado han limitado las posibilidades de influir favorablemente sobre la vida social. Es tiempo de que los psicólogos latinoamericanos participen de manera más decidida y sistemática en la opinión pública y en las políticas públicas para contribuir a la salud psicológica de nuestras comunidades.

Este libro abre caminos para transformar y superar la manera en que se concibe y se realiza la formación de los psicólogos en América Latina.

Marco Eduardo Murueta

Presidente de ALFEPSI

murueta@amapsi.org

25 - ESTADO DEL ARTE EN ÉTICA PROFESIONAL PARA LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

María José Rodríguez Araneda[21], Robinson de la Cruz Navarrete Moraga[22], María Inés Winkler[23], Müller

Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile.

Santiago de Chile

Resumen:

La Psicología Organizacional se enfrenta a nuevas complejidades y al incremento de la competitividad en las organizaciones (Pfeffer, 1994) lo que interpela la responsabilidad ética de la actividad (Peiró y Ripoll, 1999). Los valores de la profesión entran en pugna con las demandas de la organización por la eficiencia y productividad. Este choque implica el desarrollo de dilemas éticos, escasamente investigados en el área de la psicología organizacional (Lefkowitz, 2003; Ramírez, 2009). Realizada una investigación documental con las bases de datos disponibles a través de Scielo, PsycNET, Proquest, Scopus, Annual Review, Web of Science, Redalyc y Google, los resultados arrojaron 22 trabajos referidos a ética profesional en psicología organizacional, ninguno relativo a la situación chilena. Se analizó la falta de instalación de los problemas éticos y su abordaje para el área de la psicología organizacional, así como la necesidad de un abordaje particular desde la subdisciplina.

Palabras Clave: psicología organizacional, ética profesional, estado del arte.

Abstract:

Organizational Psychology is facing new complexities and an increasing competitiveness in organizations (Pfeffer, 1994) which challenges the ethical responsibility of the activity (Peiró and Ripoll, 1999). The values of the profession come into conflict with the demands of the organization for efficiency and productivity. This clash involves the development of ethical dilemmas, barely researched in the area of organizational psychology (Lefkowitz, 2003; Ramirez, 2009). Documentary research was conducted with databases available through Scielo, PsycNET, Proquest, Scopus, Annual Review, Web of Science, Redalyc and Google, the results showed 22 works related to professional ethics in organizational psychology, none on the Chilean situation. Lack of installation of ethical problems and its approach for organizational psychology was analyzed, as well as the need for a specific approach from the subdiscipline.

Keywords: organizational psychology, ethics, state of the art.

---

21 María José Rodríguez Araneda, Psicóloga, Doctora en Psicología, Profesora Asociada, directora del Proyecto "Ética profesional en psicología organizacional: tensiones en el ejercicio profesional de psicólogos/as noveles en el contexto laboral actual y desafíos para formación" (DICYT n° 031593RA), financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Santiago de Chile. Contacto: mariajose.rodriguez.a@usach.cl

22 Robinson de la Cruz, Navarrete Moraga, Licenciado en Psicología, tesista becado en el proyecto "Ética profesional en psicología organizacional: tensiones en el ejercicio profesional de psicólogos/as noveles en el contexto laboral actual y desafíos para formación" (DICYT n° 031593RA). Contacto robinson.navarrete@usach.cl

23 María Inés Winkler Müller, Psicóloga, Doctora en Estudios Latinoamericanos, Profesora Titular y co-investigadora del Proyecto "Ética profesional en psicología organizacional: tensiones en el ejercicio profesional de psicólogos/as noveles en el contexto laboral actual y desafíos para formación" (DICYT n° 031593RA), financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Santiago de Chile. Contacto: maria.winkler@usach.cl

Introducción

Se entiende por profesión una actividad social cooperativa, cuyo objetivo consiste en brindar a la sociedad un bien específico y necesario para su sobrevivencia como "sociedad humana"(López, 2010). En el último tiempo, se ha denunciado que pareciera que en el contexto en el cual obran las profesiones, no opera una visión ética, debido a que no se está velando por una actividad social corporativa, sino que se da valor a prácticas altamente competitivas. En general, suele asociarse un/a buen/a profesional a valores éticos como la honestidad o la responsabilidad, pero no se reportan los ligados al beneficio social. Se declaran valores ligados al conocimiento y destreza, pero no se valoran con tanta intensidad los relativos al bienestar colectivo (López, 2010).

En este contexto ha re-surgido consciencia por las responsabilidades éticas y legales que conlleva el ejercicio de la profesión y, a nivel social, ha emergido preocupación por los derechos humanos, lo cual se materializa en un nivel de preocupación por la conducta profesional (Winkler, Pasmanik, Alvear y Reyes, 2007), cobrando relevancia la consideración de temáticas éticas al interior de las profesiones.

Las distintas profesiones establecen su propia ética profesional, la cual se refiere a la indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión (López, 2010), de tal manera que ésta conlleve un proceso de reflexión sistemático sobre las normas morales que regulan el comportamiento en la actividad profesional (González, 1996).

Es en este compromiso social que resulta imperioso fomentar los bienes internos –sentidos específicos de ser- y considerar los bienes externos de la profesión como medios más que como fines. Esto quiere decir que los/las distintos/as profesionales deben adquirir un compromiso ético y moral con la sociedad y velar por la justicia y bienestar social (bien interno) y considerar las retribuciones, como por ejemplo, reconocimiento, poder, dinero, etc. (bien externo), como un medio (Correa y Martínez, 2010).

Esta responsabilidad, si bien es exigida para todas las profesiones, cobra especial relevancia para la psicología, debido a que sus acciones están directamente destinadas a sujetos y colectivos, por cuyo bienestar la disciplina debe velar (Ferrero, 2014), ya que se encuentra destinada a "favorecer el desarrollo humano individual y colectivo" (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999, pp. 5).Además, es sabido que en el accionar profesional, es posible tanto beneficiar como perjudicar al otro (Pasmanik y Winkler, 2009).

Sin embargo, los principales desarrollos en aspectos éticos profesionales se remiten a la psicología clínica estando además las representaciones de la disciplina asociadas al rol clínico (Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik, 2012; Pasmanik y Winkler, 2009). De tal manera, surge un cuestionamiento acerca de la situación en relación a temáticas éticas al interior de otras especialidades de la psicología. Una de las cuales requiere atención es la psicología organizacional, dado que se desarrolla en contextos de especial tensión en la actualidad. La psicología organizacional, como subdisciplina, constituye un campo de investigación y práctica profesional que tiene por objetivo el bienestar de las personas, a través de la comprensión del comportamiento de los individuos en las organizaciones, en el marco de la estructura y funcionamiento organizacional, promoviendo el trabajo significativo y la gestión eficaz de los recursos humanos (Kline, 1996; Malvezzi,

2000). En sus inicios, era empleada como una herramienta que maximizaba los beneficios económicos de las organizaciones, por medio de la aplicación de los fundamentos de la psicología a las problemáticas del contexto (Rodríguez et. al., 2004), de tal manera que el quehacer de los/as psicólogos/as industriales/organizacionales estaba ligado al trabajo de los/as administradores/as, quienes hacían caso omiso a la fatiga de los/as trabajadores/as, proponiendo como meta la producción a bajo costo, a expensas del bienestar de los/as empleados/as (Furnham, 2001).Sin embargo, el rol de la psicología organizacional y del trabajo se ha modificado, producto de la internacionalización de la economía y la globalización de los mercados, debido a que las organizaciones han de competir en un entorno dinámico e incierto (Peiró y Ripoll, 1999), se han producido cambios estructurales en las organizaciones: reducción de las jerarquías y estructura en red (DeSanctis y Poole, 1997), la concentración de recursos humanos que proporcionen las competencias nucleares y subcontratación del resto (Cascio, 1995), cambios en los procesos de producción, aumento de las demandas cognitivas y una mayor responsabilidad en los procesos de trabajo (Wall y Jackson, 1995), aumento de la incertidumbre y de la necesidad de convertirse en un trabajador polivalente en cuanto a calificación y habilidades. Se ha pasado del contrato psicológico, que proporcionaba seguridad y promoción a cambio del trabajo duro y la lealtad, al trabajo post-industrial, con la disolución de los límites del puesto, el desmantelamiento del mercado laboral interno y el incremento de una fuerza laboral contingente (Nord y Fox, 1996). Han emergido nuevos fenómenos, como cambios en las formas de empleo y las relaciones laborales (Pfeffer, 1994), el trabajo emprendedor (Parker, 2004; Shane, 2000), la temporalidad del conocimiento (Alavi y Tiwana, 2003), el incremento en las expectativas de rendimiento y de resultados en trabajos nuevos y en ambientes diversos, las cuales correlacionan con un aumento en el estrés y problemas personales de distinta índole (Cartwright, 2003; Peters, 2001), el trabajo virtualizado en red, problemas en la identidad profesional del/ de la trabajador/a y su relación con el sentido de pertenencia a la organización, el aprendizaje organizacional, la necesidad de flexibilidad en el/la trabajador/a para adaptarse a los cambios rápidos, demandas de polivalencia, iniciativa y capacidad de organizacional (Enríquez y Castañeda, 2006).

En tales condiciones se interpela como nunca la responsabilidad de profesionales psicólogos y psicólogas organizacionales y la dimensión ética de su actividad (Peiró y Ripoll, 1999). Es por ello que la psicología organizacional ha centrado su atención en evaluar las condiciones objetivas a las que se encuentran sometidos los/las trabajadores/as y considerar aspectos subjetivos relativos al bienestar físico, material, social y emocional, en conjunto con la satisfacción personal de éstos (Felce y Perry, 1995), a fin de velar por un trato digno y respetuoso, considerando los derechos fundamentales de las personas.

Son variados los factores que determinan e influyen en el accionar ético (o no) de futuros profesionales psicólogos/as. Entre éstos se destacan la subjetividad de la persona, experiencia personal, contexto, formación y práctica profesional (Winkler y Reyes, 2006).

A nivel general, son escasos los trabajos sobre ética profesional en psicología industrial/organizacional y del trabajo (Ramírez, 2009), destacan el libro de Lefkowitz "*Ethics and values in industrial-organizational psychology*" y "*The Ethical Practice of Psychology in Organization*", editado por Lowman (2006) y publicado por la *American Psychological Association* y la *Society for Industrial and Organizational Psychology* (Estados Unidos de Norteamérica). Considerando la escasa producción especializada disponible, los objetivos planteados corresponden a dar cuenta del estado del arte en investigación en ética profesional en psicología industrial/

organizacional, identificar temáticas de interés y conclusiones más relevantes, que permitan iluminar acciones disciplinares, profesionales y relativas a la formación.

Método

A partir de una investigación documental llevada a cabo en bases de datos y revistas indexadas- Scielo, PsycNET, Proquest, Scopus, Annual Review, Web of Science, Redalyc y Google identificando como palabras claves ética y psicología/psicólogo industrial/organizacional/laboral/del trabajo, en español e inglés, se logró recopilar un total de 22 trabajos que hacen referencia al tema. Éstos fueron analizados inductivamente mediante categorización abierta, en tanto los datos fueron fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente (Krause, 1995).

Resultados

Se presenta a continuación una tabla en que se resume las referencias de los artículos identificados, ordenados por su año de publicación, reconociendo el nombre del país en que se encuentra, la institución a la que se afilia el/la o los/as autores/as y, finalmente, el tipo de artículo.

Tabla n°1: Referencias de artículos que abordan la temática ética en psicología industrial y de las organizaciones.

n°	Referencia	País de origen	Año	Tipo de artículo
1	Lievens, S. (1984). La protección de la vida privada en la selección de personal. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 16 (1), 17-24.	Bélgica	1984	Ensayo
2	Kline, T. (1994) Using the CPA code of ethics in I/O psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 35(2), 220-223.	Canadá	1994	Ensayo
3	Dittrich, A. (1999). Psicologia Organizacional e Globalização: os desafíos da reestruturação produtiva. *Psicología:* Ciência e Profissão*, 19 (1), 50-65*	Brasil	1999	Ensayo
4	Knapp, D. (2003). The ethical practice of I-O psychology. *The Industrial-OrganizationalPsychologist*, 40 (4)	EE.UU.	2003	Ensayo
5	Ordre des psychologues du Quebec (2004) The practice of industrial and organizational psychologist. *Ethics Guidelinbes*, 5 (5).	Canadá	2004	Ensayo

6	Osca, A & García, L. (2004). ¿Cómo perciben los candidatos los procesos de selección? Una aproximación desde el modelo de justicia procedimental de Gilliland (1993). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.* 20 (2), 225-247.	Sin datos	2004	Estudio empírico
7	Lefkowitz, J. (2005). The values of industrial-organizational psychology: Who are we? *The Industrial-Organizational Psychologist*, 43(2) 13–20.	EE.UU.	2005	Ensayo
8	Peralta, M. (2006). Lo público y lo privado en los procesos de selección de personal. *Acta Colombiana de Psicología,* 9 (1), 57-97.	Colombia	2006	Ensayo
9	Volkuijl, O. & Evers, A. (2007) Tension between the prescriptive and descriptive ethics of psychologist. *Journal of Business Ethics,* 72, 279-291.	Países Bajos	2007	Ensayo.
10	Ting-Ding, J. & Déniz, M. (2007). La selección de personal como un proceso ético y eficiente. El caso de la entrevista de personal. *Conocimiento Innovación y Emprendedores: Camino al Futuro,* 3555-3571.	España	2007	Ensayo
11	Mocanu, C. (2007) Aspecte etice ale activății psihologului organizațional. *Revista Română de Bioetic*ă, 5(2)	Romania	2007	Ensayo
12	O'Driscoll, MP. (2007) Ethics and values in industrial organizational Psychology. *Personnel Review,* 36(5-6)	Nueva Zelanda	2007	No se accedió al texto
13	Lefkowitz, J. (2008). To prosper, organizational psychology should…expand its values to match the quality of its ethics. *Journal of Organizational Behavior*. 29 (4), 439–453.	EE.UU.	2008	Ensayo
14	Hernández, Y. (2009). Prácticas de selección de personal, un instrumento de dominación socialmente aceptado. *Universidad EAFIT.* 14, 137-160.	Colombia	2009	Estudio empírico
15	Ramírez, L. (2009). Los dilemas éticos que enfrenta el/ la psicólogo en su rol de consultor/a al intervenir en un proceso de desplazamiento de empleados. *Revista Puertorriqueña de Psicología.* 20, 47-58.	Puerto Rico	2009	Ensayo
16	Van Vuuren, L. (2010) Industrial Psuchology: Goodness of Fit? Fit forn goodness? *SA Journal of Industrial Psychology/ SA TydskrifvirBredryfsielkunde,* 36 (2).	Sudáfrica	2010	Ensayo
17	Levin, M. y Buckett, A. (2011) Discourses regarding ethical challenges in assessments - Insights through a novel approach. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1)	Sudáfrica	2011	Estudio empírico

18	Van Vuuren, L. (2012) Ethics in industrial-organizational psychology in South Africa: Perspective on the Siopa future fit 2009-2013 professional ethics Project. *International Journal of Psychology*, 47 (1)	Sudáfrica	2012	No se accedió al texto
19	Hernández, B. (2012). La selección de personal, algunas consideraciones frente a sus prácticas. *Semestre económico.* 15 (31), 173-186.	Colombia	2012	Estudio empírico
20	Petit, E. (2012). El desarrollo organizacional innovador: un cambio conceptual para promover el desarrollo. *Revista de ciencias sociales.* 18 (1), 74-88.	Venezuela	2012	Ensayo
21	Focas, B. (2013) La opresión del capitalismo moderno: una reflexión sobre los nuevos métodos de selección de personal. *Trabajo social.* 20	Argentina	2013	Ensayo
22	Lefkowitz, J. (2014). Educating Industrial–Organizational Psychologists for Science, Practice, and Social Responsibility. *Industrial and Organizational Psychology*. 7 (1) 38-44	EE.UU.	2014	Ensayo

Fuente: elaboración propia.

Como se puede colegir, la gran mayoría de los artículos son de tipo ensayo, correspondiendo solo cuatro (4) a investigaciones empíricas. Los principales exponentes son autores e instituciones de Canadá, Estados Unidos, Colombia y Sudáfrica. Todos los artículos fueron recuperados de revistas indexadas o recopilados de páginas web de instituciones disciplinares especializadas.

El segundo nivel de análisis llevado a cabo, corresponde a la elaboración de una síntesis de los principales contenidos en cada texto, como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla n°2: Contenidos y conclusiones principales presentadas en artículos que refieren a temas éticos en psicología organizacional e industrial.

n°	Referencia	Contenidos y Conclusiones Principales
1	Lievens, S. (1984).	Procedimientos de selección de personal que generan cuestionamiento respecto a la integridad de los candidatos.
2	Kline, T. (1994).	La función del código de ética para la psicología industrial organizacional como instrumento guía y para la formación profesional.

3	Dittrich, A. (1999).	Se discute la cuestión ética del accionar del psicólogo organizacional considerando la relaciones entre globalización y políticas, procesos ideológicos y económicos. Este accionar debería ocurrir no solo en las organizaciones sino en el contexto social y político, considerando su deber ético con la justicia social. Para ello recomienda abordar la identidad del psicólogo organizacional en la formación más allá de su actuación en las organizaciones.
4	Knapp, D. (2003).	Aspectos del código de ética de la APA (*American Psychological Association*) y problemas éticos que deben ser especialmente tenidos en cuenta en el caso de psicología industrial-organizacional (I/O).
5	Ordre des Psychologues du Quebec (2004)	Aplicación de código de ética profesional para casos particulares de la psicología I/O.
6	Osca, A y García, L. (2004).	Se presentan principales resultados al aplicar una adaptación de la escala de justicia procedimental de Brauer y cols. (2001) a una muestra de personas que han participado en procesos de selección.
7	Lefkowitz, J. (2005).	Problematiza la poca definición de los valores en la psicología I/O y su identidad poco clara.
8	Peralta, M. (2006).	Se da cuenta de cómo el proceso de selección de personal perpetúa los valores y los principios neoliberales y, además, se propone éste espacio como un proceso de construcción de lo público (inclusión).
9	Volkuijl, O. y Evers, A. (2007)	Describe problemas éticos específicos para esta subdisciplina, relativos a conflictos de interés dados con los múltiples actores involucrados (*stakeholders*) a los que se enfrenta el psicólogo organizacional: la organización patrocinante, los candidatos y/o empleados, el empleador, la profesión y la validez científica. Se fundamente la necesidad de estándares éticos específicos a la realidad de la subdisciplina.
10	Ting-Ding, J. y Déniz, M. (2007).	Se analiza la entrevista de personal éticamente, en función de la justicia procedimental, mencionando aquellos elementos que debiese incluir para ser considerada una herramienta ética.
11	Mocanu, C. (2007).	Enfatiza la necesidad de crear un código de ética para el campo de la psicología organizacional, dada la cantidad de información que los psicólogos organizacionales reciben.
12	O'Driscoll, MP. (2007)	No se accedió al texto
13	Lefkowitz, J. (2008).	Problematiza cómo la psicología I/O ha descuidado los valores humanistas tradicionales y responsabilidad social por objetivos corporativos de tipo económico y se ha definido de marea tecnocrática. Sugiere la adscripción de un modelo científico-práctico-humanista con responsabilidad social.

14	Hernández, Y. (2009).	Plantea, principalmente, cómo los procesos de selección son empleados como artefactos de dominación, los cuales son aceptados sin cuestionamientos.
15	Ramírez, L. (2009).	Se analizan los dilemas éticos que enfrentan psicólogos consultores al intervenir en un proceso de desplazamiento de empleados a tres niveles: dilemas éticos sociales, organizacionales y de la intervención.
16	Van Vuuren, L. (2010).	Haciendo una reflexión crítica sobre la relevancia de la psicología industrial, aborda su evolución histórica, su definición e identidad. La psicología organizacional debe ser abordada más ampliamente que en base a su contribución a las organizaciones y los empleados (intraorganizacional) sino que además hacia su relación y contribución con la sociedad.
17	Levin, M. y Buckett, A. (2011)	Refiere a desafíos éticos en materia de evaluación relativos a la mala aplicación de las evaluaciones, la confidencialidad, la competencia y los procedimientos y la investigación. Sugiere alternativas de acción.
18	Van Vuuren, L. (2012).	No se accedió al texto
19	Hernández, B. (2012).	La práctica de selección de personal es un ejercicio de dominación en tanto el poder es ejercicio sobre las personas. Además da cuenta de razones por las que irregularidades en procesos de selección no son denunciadas
20	Petit, E. (2012).	Principalmente plantea que el desarrollo organizacional (DO) "tradicional" ya no tiene lugar en América del Sur, por ende plantea una nueva forma de concebir dicho proceso.
21	Focas, B. (2013).	Analiza críticamente los procesos de selección, considerando que dichos mecanismos se encuentran hoy naturalizados.
22	Lefkowitz, J. (2014).	Propone y fundamenta cómo el modelo científico práctico que domina la Psicología Industrial Organizacional debe ser reemplazado por un modelo científico-práctico-humanista dentro de una perspectiva social, es decir, que aporte al bien de los trabajadores, pero también a mejorar políticas corporativas que contribuyan al bienestar de la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

En el listado revisado destacan los artículos referidos a la selección de personal que abordan los lineamientos éticos que debiesen regir dichos procesos, a fin de respetar la integridad de los candidatos (Lievens, 1984). Las recomendaciones se orientan a la justicia procedimental, cobrando especial relevancia el uso de variables relacionadas directamente con el puesto de trabajo, el respeto por la privacidad de la información entregada y la retro-alimentación acerca del proceso y entrega de resultados, que sea un proceso consistente, realizado por profesionales competentes, confidencial y veraz (Hernández, 2009; Hernández, 2012; Lievens; 1984; Osca y García, 2004; Ting-Ding y Déniz, 2007), dejar claro quién es el cliente, límites de la confi-

dencialidad para cualquier información recolectada y explicitar de qué manera se usará la información (Knapp, 2003), con una adecuada aplicación de los procedimientos, pertinentes a la realidad dela evaluación, basándose en instrumentos con respaldo empírico y considerando los efectos que tiene sobre la vida de las personas (Levin y Buckett, 2011). Además, se particulariza el escenario de trabajo del psicólogo organizacional, que se enfrenta a contantes conflictos de interés entre los diferentes *stakeholders* a los que debe responsabilidad (Volkuijil y Everes, 2007). Se reportan a su vez problemas éticos de diversa índole, a modo de ejemplo, que las cualidades de los candidatos y las condiciones socio ambientales pasan a ser determinantes para contratar a una persona, en desmedro de sus conocimientos (Focas, 2013). Además, los procesos de solicitud de referencias (sin autorización del solicitante), el examen médico de ingreso y el examen psicológico, son aspectos que generan cuestionamientos éticos en los procedimientos de selección de personal (Lievens, 1984). También queda en evidencia la discriminación y exclusión hacia grandes grupos de la sociedad a partir de la aplicación de dichos métodos (Peralta, 2006). De tal manera que éstos pueden ser entendidos como un ejercicio de dominación, debido a que un poder es ejercido sobre otros, utilizando diversos artefactos o dispositivos socialmente aceptados (*assessment center*, test psicotécnicos, entrevista y polígrafo) (Hernández, 2009; Hernández, 2012; Peralta, 2006).

La justificación que esgrimen los diversos autores para dar respuesta a por qué los postulantes se someten a estos procedimientos corresponden al miedo a no ser elegido, la falta de legislación sobre estas prácticas, el temor por las represalias, el nivel educativo y la desinformación de los candidatos respecto a lo que es correcto o incorrecto hacer en estos procesos (Focas, 2013; Hernández, 2012). Además, se considera que el abuso es facilitado por el poder que la empresa y los altos cargos tienen *a priori* (Hernández, 2009; Hernández, 2012; Focas, 2013). Se plantea como sugerencia para los y las psicólogos/as organizacionales buscar una posición de equilibrio entre el derecho del solicitante a la información sobre la función que va a desempeñar y las características de la empresa a la cual postula y, por otra parte, el derecho de la organización para conocer al candidato (Lievens, 1984). Entre las responsabilidades que debiesen adoptar profesionalmente los/las psicólogos/as organizacionales, destaca la construcción de lo público en procesos de selección, lo cual hace alusión a incluir en este proceso a las minorías históricamente marginadas, lo cual implica pero no se limita al género, la edad, origen ético, discapacidad, clase social, etc., removiendo obstáculos que limiten el desarrollo de sus capacidades (Peralta, 2006).

En relación al área de consultoría, se analizan los dilemas éticos que presencian psicólogos/as organizacionales en procesos de desplazamientos de empleados/as, a tres niveles: sociales, organizacionales y de la intervención (Ramírez, 2009). a) En relación a los dilemas éticos sociales, se hace mención a que desvincular a una persona de su trabajo genera un conflicto entre la autonomía en las decisiones gerenciales y la responsabilidad social corporativa. b) Por otra parte, el principal dilema ético a nivel organizacional tiene que ver con considerar un proceso de desplazamiento justo versus uno injusto. También se reconocen dilemas éticos en cuanto al contrato psicológico, el conflicto entre la responsabilidad de la gerencia por buscar el mejor interés de la organización versus la obligación legal de cumplir con los derechos de los empleados y la discriminación en la elección de las personas que serán desvinculadas. c) Por último, en relación a los dilemas éticos de la intervención, se destaca el hecho que la ética de la psicología y la ética de los negocios, usualmente, no serían congruentes; determinar quién es el cliente; establecer responsabilidades con las distintas

partes afectadas por este proceso y conflicto de intereses de la alta gerencia versus los de los/as empleados/as.

En un nivel más general, Petit (2012) plantea que los procesos de desarrollo organizacional están sometidos al dogma neoliberal, lo cual genera desigualdades sociales, por ende, se ha perdido el objetivo central que la psicología organizacional pretendía en sus inicios, el cual estaba relacionado con el crecimiento y desarrollo de las personas. He ahí la propuesta de la autora en generar un nuevo concepto de desarrollo organizacional para América del Sur, el cual estaría centrado en generar, desarrollar y fortalecer las capacidades societales de innovación, mediante programas de planificación, educación y comunicación que promueva el liderazgo con empoderamiento, orientado hacia la participación comunitaria.

En este sentido se desarrolla un ámbito en la literatura que aborda el tema de la identidad de la psicología organizacional y su modo de aproximarse a la realidad de los trabajadores, las organizaciones y la sociedad (Lefkowitz, 2005; 2008; 2014; Van Vuuren, 2010), proponiéndose la ampliación de un modelo que considere la reflexión ética, el sentido social de la subdisciplina y el compromiso moral con los trabajadores, desplazando la función eminentemente centrada en incrementar la eficiencia organizacional. Lo anterior es coherente con las críticas que se dirigen por su servicio a la lógicas de mercado (Peralta, 2006; Hernández, 2009; 2012).

Por último, se identificó en la literatura analizada la valoración de los códigos de ética como instrumentos que apoyan el abordaje de los problemas éticos y su utilidad como herramienta pedagógica (Knapp, 2003; Ordre des Psychologues du Quebec, 2004), así como la necesidad de contar con estándares específicos para la subdisciplina (Mocanu, 2007; Volkuiljl y Evers, 2007).

Conclusiones

A modo de conclusión podemos establecer que en la literatura recopilada a través de artículos de revistas científicas y reportes de sociedades especializadas, los tópicos relativos a la dimensión ética en la psicología industrial y organizacional se dan en diferentes niveles de análisis.

De lo particular a lo general se puede reconocer una línea reflexiva en torno a problemas éticos específicos referidos a las prácticas en selección de personal, la consultoría y el desarrollo organizacional. Engarzado con ello, se desarrolla una lectura de la disciplina desde los códigos de ética de la profesión, rescatando estándares que son particularmente necesarios de considerar en la psicología industrial organizacional y la formación en este ámbito.

Se reconocieron agudas reflexiones éticas relativas al sentido de ser de la disciplina, problematización de su alcance social y crítica a su enfoque cientificista-profesional, que considera poco la responsabilidad de la psicología organizacional con la sociedad. En este sentido se observan dos tópicos críticos: el primero dice relación con una psicología organizacional centrada en la efectividad organizacional que descuida la mejora de las condiciones para la justicia y salud de los trabajadores; la segunda una psicología organizacional que está consciente de su doble rol para con la efectividad de la organización y el bienestar de los trabajadores, pero aún no lo está de su rol hacia la sociedad en su conjunto.

Lo anterior nos invita a reflexionar en torno a la escasa investigación empírica en la temática, con escritos en su mayoría focalizados en las prácticas de selección de personal. Los resultados nos instan a considerar cómo los problemas éticos específicos están supeditados a la estrechez del sentido de ser de la psicología industrial organizacional. Consideramos este último espacio de trabajo, crítico para zanjar cómo son aplicables los principios éticos de la profesión al ámbito de la psicología industrial organizacional, y que en dicho marco reflexivo se puedan desarrollar nuevos argumentos ético-reflexivos en torno al reconocimiento de problemas éticos específicos así como una perspectiva más amplia en su lectura.

Por último, ambos aspectos del análisis deben ser enfrentados y abordados en los espacios de formación profesional de pregrado y postgrado. En primer término es necesario generar aquellas instancias que permitan la construcción de una identidad profesional sólida, donde esté presente el sentido y aporte social de la psicología industrial y de las organizaciones. Luego, y no menos importante, ejercitar en la formación la reflexión respecto al reconocimiento de problemas éticos en el espacio laboral, los principios y estándares que sirven de guía para su afrontamiento, así como la comprensión profunda de sus implicancias para las personas, las organizaciones, la disciplina y la sociedad.

Referencias

Alavi, M. & Tiwana, A. (2003). Knowledge management: The information technology dimension. En M. Easterby, & M. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 104-121) Oxford: Backwell Publishing.

Casio, W.F. (1995). Whither industrial and organizational psychology in a changing world of work. *American Psychologist,* 50, 928-939.

Cartwright, S. (2003). New forms of work organization: Issues and challenges. *Leadership and Organization Development Journal*, 24, 121-122.

Colegio de Psicólogos de Chile (1999).*Código de Ética del Colegio de psicólogos de Chile*. Santiago de Chile: Colegio de psicólogos de Chile.

Correa, M. & Martínez, P. (2010). *La riqueza ética de las profesiones*. Chile: RilEditores:

DeSanctis G., Poole M. S. (1997). Transitions in teamwork in new organizational forms. *Advances in Group Process*, 14, 157-176.

Dittrich, A. (1999). Psicologia Organizacional e Globalização: os desafíos da reestruturação produtiva. *Psicología: Ciência* e Profissão**,** *19 (1)***,** *50-65*Enríquez, A. & Castañeda, D. (2006). Estado actual de la investigación en psicología organizacional y del trabajo en Colombia. *ActaColombiana de Psicología,* 9 (1) 77-85

Felce, D. & Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*16, (1), 51-74.

Focas, B. (2013) La opresión del capitalismo moderno: una reflexión sobre los nuevos métodos de selección de personal. *Trabajo social.* 20Furnham, A. (2001). La Historia de la Psicología Organizacional y el Estudio del Comportamiento Organizacional. En A. Furnham (Eds), *Psicología organizacional: El comportamiento del individuo en las organizaciones* (pp.. 51-97). México: Alfaomega.

González, L. (1996). Ética. Santafé de Bogotá: El Búho.

Hernández, B. (2012). La selección de personal, algunas consideraciones frente a sus prácticas. *Semestre económico*, 15 (31), 173-186.

Hernández, Y. (2009). Prácticas de selección de personal, un instrumento de dominación socialmente aceptado. *Universidad EAFIT,* 14, 137-160.Kline, T. (1994). Disscusion: Ussing the CPA code of ethics in I/O Psychology. *Canadian Psychology*, 35 (2), 220-223.

Kline, T. (1996). Defining the field of industrial-organizational psychology. *Canadian Psychology*, 37 (4), 205-209.

Knapp, D. (2003). *The ethical practice of I-O psychology*, 40 (4).

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.

Lefkowitz, J. (2003). *Ethics and values in industrial-organizational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lefkowitz, J. (2005). The values of industrial-organizational psychology: Who are we? *The Industrial-Organizational Psychologist*, 43(2), 13–20.

Lefkowitz, J. (2008). To prosper, organizational psychology should…expand its values to match the quality of its ethics. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 439–453.

Lefkowitz, J. (2014). Educating Industrial–Organizational Psychologists for Science, Practice, and Social Responsibility. *Industrial and Organizational Psychology*, 7 (1), 38-44

Levin, M. y Buckett, A. (2011) Discourses regarding ethical challenges in assessments - Insights through a novel approach. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1)

Lievens, S. (1984). La protección de la vida privada en la selección de personal. *Revista Latinoamericana de psicología,* 16 (1), 17-24.

López, J. (2010). La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. *REDIE*, 12, 1-14.

Lowman, R. (2006). *Ethical Practice of Psychology in Organizations*. Estados Unidos: American Psychological Association (APA).

Malvezzi, S. (2000) Psicologia Organizacional da administração cientifica à globalização. Una historia de desafíos. En: C. Machado (Ed.), *Fronteiras da Psicologia*. Évora, Portugal: Universidad de Évora.

Mocanu, C. (2007) Aspecte etice ale activității psihologului organizațional. *Revista Română de Bioetică*, 5(2)

Nord, W. y Fox, S. (1996). The individual in Organizational studies: the great disappearing act? In Clegg,S., Hardy, C. y Nord, W (Eds.)*Handbook of Organizational Studies (pp.148-174)*.London: Thousand Oaks, Sage Publications.

O'Driscoll, MP. (2007) Ethics and values in industrial organizational Psychology. *Personnel Review,* 36(5-6)

Ordre des psychologues du Quebec. (2004). The practice of industrial and organizational psychologist. *Ethics Guidelinbes*, 5 (5).

Osca, A & García, L. (2004). ¿Cómo perciben los candidatos los procesos de selección? Una aproximación desde el modelo de justicia procedimental de Gilliland (1993). *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones.* 20 (2), 225-247.

Parker, S. (2004).*The economics of self-employment and entrepreneurship*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasmanik, D. y Winkler, M. (2009).Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhe*, 18 (2) 37-49.

Peiró, J. y Ripoll, P. (1999). Psicología de las Organizaciones: cambios recientes, retos y perspectivas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2-3), 169-176.

Peralta, M. (2006). Lo público y lo privado en los procesos de selección de personal. *Acta Colombiana de Psicología,* 9 (1), 57-97.

Petit, E. (2012). El desarrollo organizacional innovador: un cambio conceptual para promover el desarrollo. *Revista de ciencias sociales,* 18 (1), 74-88.

Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: unleashing the power of the work force*. Boston: Harvard Business School Press.

Ramírez, L. (2009). Los dilemas éticos que enfrenta el/la psicólogo/a en su rol de consultor/a al intervenir en un proceso de desplazamiento de empleados/as. *Revista Puertoriqueña de Psicología*, 20, 47-58.

Rodriguez, A., Diaz, F., Fuertes, F., Martin, M., Montalbán, M., Sánchez, E. & Zarco, V. (2004). *Psicología de las organizaciones*. Barcelona.

Shane, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review,* 25, 217-226.

Ting-Ding, J. & Déniz, M. (2007). La selección de personal como un proceso ético y eficiente. El caso de la entrevista de personal. *Conocimiento Innovación y emprendedores: camino al futuro,* 3555-3571.

Van Vuuren, L. (2010) Industrial Psychology: Goodness of Fit? Fit for goodness? *SA Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bredryfsielkunde,* 36 (2).

Van Vuuren, L. (2012) Ethics in industrial-organizational psychology in South Africa: Perspective on the Siopa future fit 2009-2013 professional ethics Project. *International Journal of Psychology*, 47 (1)

Volkuijl, O. & Evers, A. (2007) Tension between the prescriptive and descriptive ethics of psychologist. *Journal of Business Ethics,* 72, 279-291.

Wall, T. D., y Jackson, P. R. (1995). New manufacturing initiatives and shop floor work design. In A. Howard (Ed.), *The changing nature of work* (pp.139-174). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria, *Psykhe,* 21(1), 115-129.

Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., y Reyes, M. (2007). Cuando el Bienestar Psicológico está en Juego: La Dimensión Ética en la Formación Profesional de Psicólogos y Psicólogas en Chile. *Terapia psicológica*. 25 (1) 5-24.

Winkler, M. I. y Reyes, M. I. (2006). Representaciones Sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 7 (13-14), 63-89.

26 - PROBLEMAS ÉTICOS Y ENFRENTAMIENTO EN EL EJERCICIO DE PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL EN PROFESIONALES NOVELES EN CHILE

María José Rodríguez Araneda [24], Úrsula María Schulz Valenzuela[25], Robinson de la Cruz Navarrete Moraga [26]; María Inés Winkler Müller[27].

Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile

Santiago de Chile

Resumen:

Se describen problemas éticos reportados por profesionales en el área de la psicología organizacional, formas de enfrentarlos, contextos, vivencias, marcos de referencia y consecuencias. Se realizó un estudio con entrevistas semiestructuradas a psicólogos/as que se desempeñan en el área organizacional en la ciudad de Santiago, de 6 meses a 5 años de titulación. El análisis de la información fue a través de categorización abierta de acuerdo a la metodología de la Teoría Fundamentada. A la fecha se ha trabajado con 10 participantes. Se identificaron problemas éticos presenciados y aquellos que involucran la conducta directa de los y las psicólogos/as, dándose enfrentamientos diferentes aunque con una marcada tendencia la justificación. Así mismo las vivencias fueron diferentes. Como parte de la discusión, se concuerda con la literatura que señala una significativa influencia del contexto como factor interviniente en la toma de decisiones éticas. Se aportan algunas sugerencias para la formación.

Palabras Clave: Psicología organizacional, ética profesional, enfrentamiento.

Abstract:

Ethical problems reported by professionals in the field of organizational psychology, ways of confronting, contexts, experiences, frameworks and consequences are described. The study used semi-structured interviews with psychologists, who work in the organizational area in the city of Santiago, graduates from 6 months to 5 years ago. The data analysis was done through open categorization according to the Grounded Theory methodology. To date, we have worked with 10 participants. Witnessed ethical issues and problems involving direct behavior of psychologists were identified, giving different confrontation strategies but with a marked tendency to justification. Also the experiences were different. As part of the discussion, it is consistent with the literature that indicates a strong influence of context as an intervening factor in ethical decision making.

24 María José Rodríguez Araneda, Psicóloga, Doctora en Psicología, Directora del proyecto "Ética profesional en psicología organizacional: tensiones en el ejercicio profesional de psicólogos/as noveles en el contexto laboral actual y desafíos para formación" (DICYT n° 031593RA), financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Santiago de Chile. Contacto: mariajose.rodriguez.a@usach.cl

25 Úrsula María Schulz Valenzuela, Psicóloga, Investigadora Asociada proyecto DICYT n° 031593RA. Contacto: ursula.schulz@usach.cl

26 Robinson de la Cruz, Navarrete Moraga, Licenciado en Psicología, tesista becado en proyecto DICYT n° 031593RA. Contacto: robinson.navarrete@usach.cl

27 María Inés Winkler Müller, Psicóloga, Doctora en Estudios Latinoamericanos, Profesora Titular y co-investigadora del Proyecto DICYT n° 031593RA. Contacto: maria.winkler@usach.cl

Some suggestions for training are provided.

Keywords: organizational psychology, professional ethics, confrontation

Introducción

El contexto del trabajo y las organizaciones ha cambiado debido a la competitividad, la globalización de los mercados y su re estructuración. Se ha derivado en el trabajo post-industrial, con la disolución de los límites del cargo, el desarme del mercado laboral interno y un incremento de una fuerza laboral contingente (Nord y Fox, 1996).

Particularmente en Chile, la adopción de un modelo de libre mercado con escasa regulación, ha conducido a la precarización laboral (Venegas, 2010), sumando fenómenos asociados como la pobreza, la desigualdad de género y los nuevos cambios socioculturales y demográficos del país. Existe un exceso de profesionales, cesantía, inestabilidad en el trabajo juvenil, entre otros.

Estos aspectos contextualizan el trabajo y han llevado a reflexionar sobre el rol de la psicología en los contextos laborales, tanto en sus modelos teóricos como en la práctica. Existe un escenario multiparadigmático, que interpela como nunca la responsabilidad del científico – interventor y la dimensión ética de su actividad (Peiró y Ripoll, 1999).

Si nos remitimos a sus orígenes, la Psicología Organizacional es un campo de investigación y práctica profesional que tiene por objetivo el bienestar de las personas, a través de la comprensión del comportamiento de las personas en las organizaciones, en el marco de la estructura y funcionamiento organizacional, facilitando el trabajo significativo y la gestión eficaz de los recursos humanos (Kline, 1996; Malvezzi, 2000). El desarrollo de la disciplina ha llevado al descubrimiento de aspectos particulares de la misma, en tanto su razón de ser en empresas e instituciones. La existencia de multiplicidad de clientes es uno de los aspectos característicos de ésta y, específicamente, la presencia de una entidad o empresa patrocinadora, lo cual le otorga características particulares (Jeanneret, 1998).

Cascio (1995) declara que ante los cambios de contexto, la psicología organizacional requiere ampliar la forma de pensar sobre las organizaciones y sus personas. En momentos en que se ha naturalizado la corrupción y en contextos coercitivos de las estructuras organizacionales, aparece la reflexión sobre la ética, no sólo en psicología sino en los contextos laborales y de negocios. En términos organizacionales, la ética se ha estudiado bajo el concepto de contexto ético, es decir, la perspectiva general de la organización sobre la ética de negocios, iniciativas éticas en la organización y cómo los/as empleados/as que se comportan éticamente son apoyados/as (Huhtala, 2013). Existe un sistema formal, constituido por procedimientos y políticas escritas, pero dado que éstos no pueden abarcar toda la complejidad, también es necesario un sistema informal. Falkenberg y Harremans (1995) dan cuenta de este sistema que integra valores comunes, creencias y tradiciones que dicen cómo reaccionar en ciertas situaciones, cómo funciona la organización y lo que se espera (Huhtala, 2013).

En el ámbito de la psicología, Colnerud (1997), en la réplica de un estudio sobre dilemas éticos en psicólogos/as, explica que la multiplicidad de roles, que conlleva responder a diferentes autoridades, genera relaciones

con límites difusos que conflictúan al/a psicólogo/a. Sin embargo, los ataques a los límites impuestos por el/la psicólogo/a son generalmente producto de los sistemas en los cuales trabajan o bien, por terceras personas. En particular, los problemas éticos a los que se enfrentan los/las psicólogos/as organizacionales son expuestos por diversos autores en esta materia (Kline, 1994; 1996; Lefkowitz, 2003; 2005; 2008; 2014; Lowman, 1991; 2006). Principales temas refieren al consentimiento informado, límites de la competencia, juntas de revisión institucional, esfuerzos para prevenir el uso indebido de la obra y la identificación explícita del cliente y las consiguientes repercusiones para recogida y uso de datos (Knapp, 2003).

Problemas éticos específicos a los que se enfrentan los/las psicólogos/as organizacionales, son descritos por Voskuijl y Evers (2007), incluyendo los conflictos de interés, que detalla Jeanneret (1998): 1) conflictos de interés con la organización patrocinadora: existe una relación dual entre el/la psicólogo/a evaluador/a y el sujeto evaluado por una parte y por otra, con la empresa patrocinadora, siendo ambos sus clientes, lo cual da pie a conflictos de interés; más bien un conflicto de lealtad para con ambos. Asimismo, en este mismo escenario se da un conflicto con la sociedad profesional, pues es común que la organización le pida que evalúe ciertas características psicológicas para las que aún no existen instrumentos válidos. 2) Conflictos de interés con los/las candidatos/as y/o empleados/as (clientes que no pagan directamente el servicio) quienes son especialmente vulnerables cuando están desempleados. 3) Conflictos de responsabilidad en las evaluaciones psicológicas, por su intromisión en la vida privada de las personas y problemas de validez científica. 4) Dilemas éticos en relación a los empleadores que solicitan evaluaciones psicológicas, que pueden ser simultáneamente patrocinadores, así como las agencias especializadas en selección de personal. El/la psicólogo/a busca actuar de acuerdo a las expectativas del empleador, la consultora, para no perder a la organización patrocinadora como cliente. 5) Uso de test desarrollados y publicados por las agencias, que no necesariamente tienen pruebas empíricas de validez y confiablidad. Por tanto, ocurre en la subdisciplina, la particularidad de tener que congeniar entre las obligaciones con los empleadores, los patrocinadores, la profesión y los/as candidatos/as. Esto complejiza el rol del/de la psicólogo/a en contextos del trabajo y frente a esto se fundamenta la necesidad de estándares éticos específicos para la subdisciplina.

Adicionalmente, al analizar las tensiones éticas en la psicología organizacional se apunta a la traición de los valores de la profesión. La psicología organizacional ha sido acusada de estar aliada con las teorías gerenciales y con el capital empresarial (Enríquez y Castañeda, 2006), de haber suplantado sus responsabilidades sociales con objetivos económicos corporativos, de ser cientificista en la perpetuación de la idea de una ciencia libre de valores -sin tener en cuenta que se trata de los valores empresariales que impulsan la investigación y la práctica-, de no incluir perspectivas normativas de lo que las organizaciones deben ser en términos morales, de tener un sesgo a favor de la gestión y de haber convertido al profesional en un tecnócrata (Lefkowitz, 2008). En este sentido, el debate se sitúa sobre las finalidades y funciones de los/las psicólogos/as organizacionales en la sociedad actual así como en la corresponsabilidad y compromiso social y comunitario de esta disciplina (Peralta, 2006).

Respecto a los modos de enfrentamiento, la investigación es bastante incipiente y específicamente para la psicología organizacional no se ha identificado literatura al respecto. Sin embargo, en relación a cómo enfrentar dilemas éticos, existen algunos modelos que pueden dar cuenta de los procesos de toma de decisiones éticas. Existen diversas propuestas para la toma de decisiones éticas o morales. 1) Modelos cognitivos y del

desarrollo; 2) modelos contextuales y 3) modelos conductuales. El Modelo de Desarrollo Moral de Kohlberg explica el juicio moral, y pretende ser universal en una secuencia de etapas (Kohlberg y Hersh, 1977). De igual manera, se encuentra el Modelo de Acción Moral de Rest. Posteriormente Gaudine y Thorne desarrollan un modelo que incorpora el factor emocional (Huhtala, 2013).

Treviño (1986) plantea que una comprensión de la toma de decisiones éticas únicamente desde una perspectiva individual sostenida en aspectos cognitivos es insuficiente, pues no predice efectivamente la conducta o toma de decisiones. Por ello agrega factores contextuales (Huhtala, 2013) y en su Modelo Interaccionista de la toma de decisiones éticas en organizaciones postula tres grandes factores intervinientes: 1) cogniciones, 2) variables individuales y 3) variables situacionales, tales como el contexto laboral inmediato, cultura organizacional y las características del trabajo. Entonces, los contextos éticos serían muy relevantes para las conductas (anti)éticas en el escenario organizacional.

Existen, además, los Modelos Conductuales, que nacen de la crítica a los modelos mencionados aludiendo que no logran explicar en su totalidad cómo las personas efectivamente actúan o cómo se puede mejorar su conducta (Bazerman y Gino, 2012). Se postula la existencia de conductas antiéticas intencionales (las personas desconocen las fuerzas que los hacen sobrepasar sus límites éticos) y las conductas antiéticas no-intencionales (tendencia de los individuos a cometer acciones antiéticas sin saber que lo están haciendo). Desde esta perspectiva, la moral no sería estática o un rasgo estable característico del individuo sino más bien, dinámica y maleable (Bazerman y Gino, 2012).

Por otra parte, la literatura refiere a algunos modos de enfrentamiento. Un ejemplo es el "*ethical fading*" o desvanecimiento ético, que alude a la tendencia de los individuos a desaparecer la ética de un dilema moral a través de procesos psicológicos. Un componente subyacente en este proceso es el engaño a sí mismo. Al obviar las implicaciones éticas de una cierta decisión, las personas pueden escoger actuar de manera egoísta y aún sostener la creencia que están actuando éticamente (Tenselbrunsel y Messick, 2004). Anand, Ashforth y Joshi (2004) postulan que incluso tras tomar una decisión en un dilema ético, los miembros de la organización pueden emplear racionalizaciones que facilitan acciones antiéticas al neutralizar sus asociaciones negativas y la culpa (Crane y Matten, 2007). Bird y Waters (1989) identifican el "*moral muteness*" o mudez moral, como forma de evitar la responsabilidad ética. También se presenta la amoralidad que puede actuar como una manera de distanciarse de los dilemas éticos. Crane y Matten (2007) declaran que esto ocurre cuando los ejecutivos intentan no definirse, o a sus proyectos, como motivados éticamente, en cambio, destacan la racionalidad corporativa y justifican sus acciones con intereses corporativos egoístas (Huhtala, 2013).

Tras la revisión de la literatura, es evidente el vacío en relación a las estrategias de enfrentamiento ante dilemas éticos en psicólogos/as organizacionales. Es más, la temática no ha sido investigada en el país, por lo que se hace relevante conocer cuáles son los problemas éticos a los que se enfrentan psicólogos/as en el contexto organizacional. Tal como expone Pope (2015) los actos antiéticos pueden pasar desapercibidos, actos percibidos pueden no ser reportados, actos reportados puede que no sean investigados del todo o con la profundidad necesaria, y los hallazgos de las investigaciones puede que no tengan un desenlace adecuado.

Por lo tanto, los objetivos planteados corresponden a conocer los principales problemas éticos que enfrentan psicólogas y psicólogos que se desempeñan en contextos organizacionales, así como las principales formas

de enfrentamiento. Todo como sustento para la generación de un modelo comprensivo de los aspectos éticos más relevantes para el ejercicio profesional en psicología organizacional en el contexto laboral actual y derivar sugerencias para la formación de pregrado de especialidad.

Método

La investigación se sustenta en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1994) con metodología cualitativa de investigación que emplea la teoría fundamentada empíricamente como estrategia investigativa.

Como técnica de recolección de datos se empleó la entrevista semi-estructurada, participando psicólogos/as noveles que se desempeñan en el campo organizacional, que se han titulado entre 6 meses a 5 años atrás; varones y mujeres. Se construyó un guion de entrevista que abordó contenidos relativos a tipos de problemas vivenciados en el ejercicio profesional, modos de enfrentamiento y marcos de referencia aplicados. La selección de participantes se orientó teóricamente, para promover la reconstrucción de propiedades comunes y diferenciadoras (Glaser y Strauss, 1967; Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Siguiendo los métodos de la teoría fundada, la selección de informantes se enlazó íntimamente con el análisis progresivo de los datos recogidos, a través de un proceso recursivo de recolección-análisis-búsqueda de nueva información, hasta alcanzar la saturación de los contenidos (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Se realizó un proceso de consentimiento informado incluyendo compromiso de anonimato, confidencialidad y devolución de la información a los y las participantes. Para este estado de avance se trabajó con 10 entrevistas.

Resultados

Los participantes en esta primera fase fueron 7 mujeres y 3 varones chilenos, de entre 26 y 30 años, que estudiaron en universidades públicas (1) o privadas (9), confesionales (3) o laicas (7), diurnas (9) o vespertinas (1). De estas, solo dos no tenían formación de especialidad -salvo algunos cursos optativos-.

Se reconocieron dos tipos de problemas éticos, aquellos reportados en las organizaciones, que interpelaban a los y las psicólogos/as, y aquellos que tenían relación directa con su actuar profesional.

Entre los problemas éticos reconocidos en terceros destacaron para la organización los malos tratos, las malversaciones y las prácticas discriminatorias, además de conductas poco éticas en colegas psicólogos/as. Respecto a malos tratos de la jefaturas: *...lo que me llama más la atención es el tema de... esto del poder… Que por ejemplo en las jefaturas, se sienten con mucho poder para poder humillar o tratar mal a su personal, o sea, no debiese ser...* (E3*)*. Se dio cuenta además de malos tratos entre colegas, explotación laboral, contratos laborales que no se cumplen, despidos injustificados, y no autorizar ir al baño. Referente a malversaciones se mencionaron sobornos, malversación de fondos de capacitación e inventar datos:

> *...en la primera consultora…inventaron datos, por ejemplo, se hizo un estudio de mercado donde, supuestamente, algunos psicólogos tenían que..., un cliente pidió cierta información de un estudio de mercado en base a*

ciertas temáticas. ¿Y qué hizo?… la dueña, inventó datos y se los entregó. (E5).

Respecto a las prácticas discriminatorias:

> *...en la selección de personal por atributos que no tienen relación con el puesto de trabajo y en base a características físicas... cómo es, netamente, es la persona, cómo se ve... aspectos físicos... aspectos físicos, nada más, cachai? cómo ese tipo de cosas...* (E6).

Por último, otros psicólogos/as reportaron problemas de competencia profesional, realizar procedimientos sin un sentido de la profesión, con prácticas incompletas, herramientas desactualizadas, prácticas discriminatorias, adulteración de información e informes: *los psicólogos también he visto en términos de que ocupan un informe que ocuparon antes, que copian informes, he visto todo, que copian del Lüscher, que copian textual* (E9).

Entre los problemas relativos a la conducta directa de los/as psicólogos/as, los entrevistados/as se han visto enfrentados/as principalmente a aquellos relativos a la selección de personal discriminatoria a madres con niños pequeños y mujeres en edad fértil:

> *…como que cuando tienen hijos, chicos, te veí como en ese dilema de que no sé po', tienen hijos chicos, la sala cuna, el fuero, cachai? o cuando contratai a cabras jóvenes estay con esa idea de que tú decí: pucha, si esta cabra queda embarazada, me voy a ir de reto...* (E2)

Del mismo modo, se reportó discriminación a personas mayores de edad y a mujeres por aspectos físicos; así como faltas por adulteración de informes psicológicos en procesos de selección, favorecer candidatos y discriminación positiva hacia personas con discapacidad para beneficio de la empresa:

> *...nos ofrecieron un cuento jugoso para la empresa si nuestra empresa hacía una especie de responsabilidad social empresarial y nos pidieron...a nosotros no nos consultaron, nos dijeron ustedes en dos semanas tienen que traer personas con discapacidad y sin ningún, ninguna planificación, sin ninguna seriedad en el fondo, en el fondo querían usar a las personas con discapacidad para optar a este beneficio, no querían hacer responsabilidad social empresarial* (E1)

Los entrevistados además dieron mencionaron problemas relativos a trabajar en temas sin tener la formación o experticia necesaria, dar sugerencias a los candidatos para próximas fases del proceso de selección, capacitar solo para cumplir indicadores y verse enfrentados a la solicitud de apoyo clínico en contextos organizacionales.

Una segunda categoría de análisis refirió a las formas de enfrentamiento, tanto hacia problemas observados en terceros como aquellos relativos al actuar profesional directo del/de la psicólogo/a. Para el primero de los casos se mencionó la evitación- como por ejemplo, hacer oídos sordos-, la justificación de los mismos sea por la naturalización de prácticas institucionales, para generar recursos o por temor. Respecto a enfrentar directamente el problema se dieron respuestas tales como enfrentar a la persona que comete la falta ética:

> *Y después, obviamente, le digo ¡oye no sigai haciendo esas acciones, mira las consecuencias que va a traer, y tú quisiste tapar el sol con un dedo ahora, pero más adelante que va a quedar de esa persona!, o sea, donde está tú ética… ¿qué pasa con esa ética tuya?, no la ética que te enseñan en la U, la ética que ejerces tú, en ti mismo. ¿Te gustaría que a ti te hicieran lo mismo?...* (E4)

Se mencionó además recurrir a la jefatura, hacer propuestas de desarrollo tipo *coaching*, entre otras; sugerir cambios para el futuro, como por ejemplo cambiar las condiciones laborales empoderando a los trabajadores e instalar nuevos procesos:

> ...*Entonces yo tomé desempeño y … partimos por devolución: que las personas supieran si estaban bien o mal en sus funciones y si estaban mal que empezáramos a desarrollar, por ejemplo, temas de capacitación para poder habilitarlos en las cosas que estaban mal, y a las personas que eran excelentes. Luego de años empezamos a implementar un programa de carrera interna, donde el veinticinco por ciento superior de las personas se capacitan para el siguiente cargo y… y se capacitan durante seis meses en Centro de Capacitación ABC. Entonces ahí uno por último empieza a tomar –y no por último- uno empieza a tomar la ética del ejercicio profesional* (E8).

Entre las formas de enfrentamiento relativos a la conducta directa del/de la psicólogo/a se reportaron: el cometer la falta ética, no hacer nada, hacer lo que le ordenaron, mentir, junto con las justificaciones (racionalización) en torno a la conducta no ética. En esta subcategoría se mencionaron justificaciones por faltas de empleados en el pasado, por temor a ser despedido o no encontrar otro trabajo, porque las peticiones venían de personas en cargos de mayor poder jerárquico, aludir a que se dan practicas aún más graves, responsabilizar a otros, delegar la responsabilidad, mencionar que no se trataba de una acción ilegal, justificar enfatizando que son los requerimientos del cliente. Una línea de racionalización derivó en velar por los intereses de la empresa, por sus gastos, por su confidencialidad:

> ...*dentro de la ética también está el tema de la confidencialidad…por ejemplo, aplicable a la empresa, en ese sentido, como te decía, yo no le puedo decir a una persona que no va a quedar seleccionada porque tiene un hijo. Entonces yo debo tener ética, manejar la confidencialidad en cuanto a eso eh... en cuanto a la empresa, me entiendes*... (E3).

Por otra parte, se reportaron enfrentamientos directos a los problemas éticos en que las estrategias abarcaron conductas como persuadir para obtener el apoyo gerencial, la clarificación en los criterios para la toma de decisiones y la defensa directa de los candidatos:

> ...*¡Ah sí po! yo igual les digo a los clientes, igual trato de, si finalmente son perso...uno dice son tus candidatos, tú los defiendes...finalmente. Y yo defiendo a mis candidatos, yo digo* ¡mira pero esta persona es así, así! y uno los defiende hasta la medida que uno como que uno cacha que el cliente le va a aceptar, así porque les dicen ¡no, yo quiero esto! ¡Ya bueno, ya no defiendo más, te voy a mandar lo que querí, cachai!... (E10).

También se mencionó el hacer derivaciones a personal capacitado. Finalmente se identificaron formas de enfrentamiento que aludieron a buscar apoyo social en jefaturas y colegas, buscar información en internet, preguntar a personas con mayores niveles de conocimientos o posición jerárquica, y compensar las faltas cometidas.

Una tercera categoría dice relación con los contextos en los cuales se dan estos problemas éticos, la cual fue subcategorizada en contexto nacional, institucional y posición del/ de la psicólogo/a en la organización. Se describe un contexto nacional de precarización laboral sin normativas claras y ausencia de parámetros para el actuar ético en las prácticas organizacionales, incumplimiento de leyes y empresas centradas en lo monetario que no invierten recursos en la contratación de psicólogos/as. Institucionalmente se reportaron organiza-

ciones con culturas patriarcales, verticales, con una desvalorizada área de recursos humanos, condensación de poder en algunos cargos, naturalización de conductas antiéticas y corruptas. Sin duda las declaraciones más frecuentes aludieron a contextos organizacionales discriminatorios, en términos de remuneraciones y de género: …*por ejemplo, hay locales que no tienen la infraestructura para recibir niñas, ¿cachai?...Porque no tienen un camarín, no tienen una ducha, entonces en ese caso tú tení que descartar y pensarlas pa' otros locales*… (E2). Se reportaron además presiones en las organizaciones, políticas y estructuras organizacionales demasiado rígidas. En el caso de las consultoras, éstas se someten a los requerimientos de las empresas clientes, principalmente por temas económicos. Respecto a la posición del/ de la psicólogo/a en las organizaciones, los profesionales hicieron alusión a una situación en general de escaso poder y reconocimiento, límites de acción y gran variedad de funciones

> *...No sé si no tiene mucho peso, pero, pero las decisiones en sí pasan por otras personas, ¿cachai? o sea, como te decía, tú podí levantar mucha información, mucha información, asesorar ehhh...decirles hagamos esto, oye sabí que esta persona está siendo un problema para el equipo, ¿cachai? saquémoslo, pero el que da el sí o el no necesariamente es el psicólogo po', ¿cachai? eh...es el que está más arriba po', ¿cachai? Entonces tú podí entregar mucha información, podís ser como súper, un gran apoyo pa' en la toma de decisiones y esas cosas, pero no necesariamente las decisiones van a pasar, o las, vai a cortar cabezas tú...* (E2).

A pesar de lo anterior los profesionales declaran que buscan empoderarse a través de su trayectoria profesional.

Los problemas éticos, tanto presenciados en terceros como aquellos que tienen relación directa con la conducta del/de la psicólogo/a, se vivencian con fuertes componentes de malestar, el cual se expresa en choques, conflictos internos de tipo valórico y emociones negativas tales como la rabia, la impotencia, y la pena: *me genera por una parte, bueno, impotencia, o sea, es lo que deben sentir ellos también, los trabajadores como que me traspasan, me traspasaron un poco el malestar que tenían eh....* (E3). En relación a las vivencias frente a las organizaciones, la respuesta común fue la intensión de abandonar la empresa debido a la incomodidad.

Para el caso del enfrentamiento respecto a problemas que implican directamente al actuar del /de la psicólogo/a y éste se traducen en una falta ética, las vivencias aluden a emociones como la vergüenza, la culpa, conflictos internos, desesperanza y frustración:

> *Como que lamentablemente uno sigue actuando con ese como machismo, ¿cachai? así como que no, la mujer no puede hacer fuerza, es más delicada y después tu pensai y tú decí, pucha al final, estoy actuando como en contra de mí mismo género po' ¿cachai?... (E2)*

Finalmente, en el caso del afrontamiento directo que implica un comportamiento ético, se evidencia al carácter como mediador de la toma de decisiones**:** *yo trate de ser firme, pero me costó, siempre me ha costado a mí, personalmente, como poner límites en general* (E9).

Otra categoría de gran relevancia fueron las consecuencias de los problemas éticos. En el/la propio/a psicólogo/a, se declaró pérdida de tiempo y derivación de su trabajo a otra persona; en las empresas consultoras recibir reclamos que devalúen la imagen de ésta; en el cliente la generación de falsas expectativas; en la profesión el deterioro de la imagen; y en los/las candidatos/as la exclusión de un proceso de selección justo: *A nivel*

de selección, claro, a nivel de selección yo no la puedo ingresar, porque claro la empresa se tiene que responsable de ella hasta que la... el hijo o hija, cumpla dos años, por ejemplo (E3).

Finalmente se indagó respecto a los marcos de referencia deontológicos y legales con los cuales estuvieran familiarizados los entrevistados, registrándose un escaso conocimiento del código de ética regional vigente y de las leyes relativas al mundo del trabajo. Entre quienes se encontraban más familiarizados con el código de ética del Colegio de Psicólogos de Chile, consideraron que éste no constituía un marco regulatorio o una guía adecuada para el caso de la psicología organizacional:

> *…el único marco ético que, el de la escuela de psicología, y que si lo leí más de la mitad, si es que hay uno que tenga que ver no con psicología clínica. Yo creo que actualmente nosotros los psicólogos laborales –o entiéndase por cualquier psicología que no sea la psicología clínica- no tiene un marco regulatorio o algún código de ética con el cual nosotros tengamos que trabajar* (E8)**.**

Conclusiones

A partir de los resultados presentados es posible aventurar ciertas conclusiones preliminares. En primer lugar, nos llama la atención como, tanto los problemas presenciados en las organizaciones como aquellos que involucran la conducta directa del/de la psicólogo/a, interpelan claramente a los/las participantes, en especial aquellos que implican faltas éticas del tipo maltrato y discriminación, es decir, en su mayoría problemas que afectan la dignidad humana. Consideramos que esta afección dice relación con afrentas en contra del sentido general de la profesión, más allá de la identificación – o no- con la psicología organizacional.

Respecto de los problemas éticos identificados, concuerdan en algunos casos con los postulados de Voskuijl y Evers (2007), por ejemplo, en conflictos de interés con la organización patrocinadora, conflictos de interés con los candidatos y/o empleados y dilemas éticos en relación al empleo de las evaluaciones psicológicas. Desde la práctica se detallan los conflictos en las diferentes áreas del ejercicio de la subdisciplina, por ejemplo, en desarrollo organizacional la observación de malversación de fondos gubernamentales para obtener beneficios para la empresa patrocinadora, maltrato de personas o cumplimiento de tareas olvidando la razón de ser de la profesión. Ahora bien, en el área de selección, es posible encontrar, alteración de informes psicológicos, discriminación, entre otros.

Aludiendo a los planteamientos de Treviño (1986) se destacan los factores situacionales, como la cultura organizacional y las características del trabajo. Hemos podido recabar que los contextos organizacionales en los que se presentan los problemas éticos son, aparentemente, mediados por culturas con características patriarcales, jerarquizadas, corruptas y marcadas por la economía de libre mercado actual. Lo anterior indica cómo el modelo situacional puede ser de ayuda para comprender las faltas a la ética en las organizaciones. No obstante, nos preguntamos si efectivamente se trata de un nivel de corrupción real o más bien este discurso permite racionalizar y justificar las faltas a la ética. Así mismo los/las participantes describieron ocupar un lugar de poco poder en la organización, lo cual facilitaría la incursión en faltas éticas, sobre todo de discriminación, ejecutar procedimientos injustos y competentes al respecto.

En este escenario, entre las estrategias de enfrentamiento, sin duda la más común fue la justificación de la falta ética, la cual parece apuntar a la percepción de verse o percibirse sin salida, sea por temores, por el poder de los clientes o jefaturas, o el sentimiento de inevitabilidad. En el caso de los problemas éticos que afectan directamente el rol del/de la psicólogo/a, las racionalizaciones abarcan además el argumento del resguardo de la empresa, exculpando la falta aludiendo al lado "necesario" de su acontecer. Por su parte, en los casos de problemas presenciados, se observó con más fuerza el proponer alternativas a futuro. Esto es lo definido en la teoría como el "ethical fading" o desvanecimiento ético y es más, posteriormente a la toma de una decisión (anti)ética, los miembros de la organización pueden emplear técnicas de racionalización, pudiendo producir acciones antiéticas dada la neutralización de sus asociaciones negativas y la culpa (Anand, et. al., 2004). En esta línea de análisis, surge la relevancia de dar curso a investigaciones que profundicen en la influencia de los factores sistémicos que intervienen en la toma de decisiones éticas y la facilitación de la justificación como mecanismo de enfrentamiento, ya que esto último puede estar reproduciendo culturas corruptas en las organizaciones.

Respecto a las vivencias de los participantes se observaron diferencias. En el caso de problemas de involucramiento directo, cuando se cometía la falta, se declaró haber sentido vergüenza y culpa, versus vivencias de impotencia, rabia e incomodidad con la organización cuando las faltas fueron presenciadas. Sin duda lo anterior tiene un impacto distinto en la subjetividad, siendo más nefasto en el caso de cometer la falta ética, en cuyo caso los resultados se ajustan a lo que Tenselbrunsel y Messick (2004) describen como decepción de sí mismo, dado el desvanecimiento ético.

En relación a las consecuencias, la más evidente es la exclusión de un trato justo y dejar fuera de un puesto de trabajo. En este sentido es evidente que la población más vulnerable la constituyen los/las candidatos/as en los procesos de selección de personal –en especial mujeres-, situación en sumo preocupante considerando que lo anterior contraviene los principios éticos de la profesión (Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas, 2008).

Llama la atención la falta de conocimiento de marcos regulatorios, sean deontológicos o legales. Los/las participantes parecen guiarse por sus valores personales, es decir, su ética individual, y no recurrir en sus estrategias de enfrentamiento a conocimientos ético-disciplinares. Así mismo surge la pregunta sobre las competencias generales para afrontar los problemas, dando la impresión que la toma de decisiones se sustenta en las emociones personales más que en el reconocimiento del otro.

Los resultados además nos permiten plantearnos otras preguntas e hipótesis investigativas. Consideramos en sumo relevante llegar a comprender en qué manera los modos de enfrentamiento que se han reportado pueden comprender desde la falta de experiencia de los/las psicólogos/as noveles, con los factores propios del contexto y la cultura organizacional, con la percepción de pocas alternativas de acción, con factores individuales como los valores que guían el comportamiento y la reflexividad, con la noción y la identificación que se tenga hacia la psicología organizacional, con el nivel de conocimiento de los marcos regulatorios y con la percepción de ser o no competente profesionalmente.

Respecto a los aportes para la formación, podemos aventurar sugerencias concretas tales como trabajar en el desarrollo de la identidad profesional, incorporar en los programas de estudios de manera explícita la ética

EJE TEMÁTICO II. REPRESENTACIONES DEL SER EN LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA

1. Adaptabilidad familiar, Bienestar subjetivo, Ideación Suicida y Resiliencia, en universitarios de la Región del Maule, Chile. (Eugenio Saavedra Guajardo, Ana Castro Ríos, Elizabeth Ullos Ramos)
2. Masculinidad y paternidad en jóvenes privados de la libertad. (Luis Jhoann Serrano Sandoval, Marienn Lorayne Ospino Plata, Mayra Alejandra Olarte Remolina)
3. La educación del bello sexo: percepciones del cuerpo femenino durante el siglo XIX. (Angélica María Molina Bautista)
4. Emociones positivas y básicas predominantes en jóvenes privados de la libertad en Asomenores – Bolívar. (Cielo Isabel Ladrón de Guevara Vasquez, Yadith María Bustamante Vasquez)
5. Modelo Psicogerontológico Integral en construcción de vejez activa y satisfactoria en el C.B.A. de Bucaramanga. (Margie Stafania Quintero Mantilla, Ara Mercedes Cerquera Córdoba)
6. POSTER Estructura Familiar, bienestar psicológico, resiliencia y riesgo suicida en estudiantes universitarios. (Luz de Lourdes Eguiluz Romo, Cinthya Illarramendi Hernández, Adriana Ortiz Arellano)
7. Gerontología presente y futuro: reflexiones sobre el envejecimiento. (Ara Mercedes Cerquera Córdoba, Margie Stafania Quintero Mantilla)
8. Análisis de la vulnerabilidad al estrés y la percepción de auto-estima de la mujeres Nahuatl de parejas inmigrantes. (Irma Diana Gonzalez Robles, Carmen María Salvador Ferrer, María Esther Mendez Cadena)
9. El reto de la adherencia al tratamiento en pacientes VIH+ desde la terapia de aceptación y compromiso. (Cristian Leonardo Santamaría Galeano, Ana Fernanda Uribe Rodríguez)
10. Relación entre apoyo social y afrontamiento del dolor en adultos mayores de Bucaramanga Colombia. (Marly Johnela Nova Rodriguez, John Ferney Carvajal Samaca, Javier Alexander Mireles Vargas)
11. Una Cosmogonía de la Psique, preludios filosóficos para una psicología ancestral indígena. (Luis Eduardo León Romero)
12. POSTER Promoviendo afrontamientos adecuados en familiares de pacientes con cáncer: Intervención Psicoeducativa. (María Alicia Moreno Salazar, Rocio Olvera Santamaría, Otros)

13. Dinámica familiar y relación con el riesgo suicida en adolescentes del estado de México. (María Alicia Moreno Salazar, José Manuel Anaya Meza)

14. Vida saludable: un programa desde la psicología de la salud para la promoción de estilos de vida saludable en población damnificada por desastres naturales. (Moisés Mebarak Chams, Dania Liz Mejía Rodríguez, Carlos Mario Mercado Cabas)

15. POSTER Frecuencia de consumo de alcohol en universitarios entre 17 y 19 años de Bucaramanga. (Ingry Marcela Galvis Sanguino, Yury Vanessa Peñaloza Martínez, Ana Fernanda Uribe Rodríguez).

16. La importancia de la comunicación familiar y los vínculos parentales en el optimismo de preadolescentes. (Marisol Morales Rodriguez, Ana Margarita Navarro Lievanos, Javier Alexander Mireles Vargas)

17. Programa de intervención sobre habilidades sociales para prevenir conducta delictiva en adolescentes de Casa Hogar. (Ruth Vallejo Castro, Martín Jacobo Jacobo)

18. Estilos de vida en estudiantes universitarios. (Marcela Patricia del Toro Valencia, Kanek Jessica Herrera Chávez, Andres Longoria Chávez)

19. Estilos de vida y su relación con el bienestar psicológico en adolescentes. (Marcela Patricia del Toro Valencia, María del Carmen Arias Valencia, Ana Bertha Rodríguez)

20. Perfil Psicodeportivo en atletas de alto rendimiento: Aportes metodológicos para su integración. (Claudia Angelica Sanchez Calderón, Jose Luis Gama Vilchis)

21. La atención del cliente desde la perspectiva del prestador de servicios vs. la del usuario. (Lucia Maria Dolores Zúñiga Ayala, Adriana Patricia González Zepeda)

22. Relación de pareja, sexualidad y relaciones interpersonales en mujeres trabajadoras de la UMSNH. (Yolanda Elena García Martínez)

23. Mujeres religiosas mayores y su calidad de vida. (Yolanda Elena García Martínez, Rosalba Vega Nuñez)

24. El placer sexual en mujeres con varios años de convivencia. (Yolanda Elena García Martínez, María Idania Ramirez Lugo, Laura Guadalupe Recéndis Ocaña)

25. Empatía y valores en estudiantes de psicología de una universidad de Lima. (Mirian Grimaldo, Karen Macavilca, Eduardo Manzanares)

26. Dependencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada peruana. (Roger Alberto Rodriguez Ravelo)

27. Retos y avances de la Psicología del deporte en Colombia, caso específico eje cafetero. (Sergio Humberto Barbosa Granados)

28. Creencias sobre diferenciación en el joven adulto universitario. (Omar Victor Rubio Plascencia, Ofelia Desatnik Miechimsky)

29. Habilidades para la vida en adolescentes: desarrollo de la autoeficacia, autoestima y resiliencia. (Marisol Morales Rodríguez, Miguel Ángel Madrigal Alcaraz)

30. Calidad de vida en el proceso de salud-enfermedad del paciente oncológico. (Julia Carmela Vera Ortiz)

1 – ADAPTABILIDAD FAMILIAR, BIENESTAR SUBJETIVO, IDEACIÓN SUICIDA Y RESILIENCIA, EN UNIVERSITARIOS DE LA REGIÓN MAULE, CHILE.

AUTOR(ES):
Dr. Eugenio Saavedra Guajardo
Dra. Ana Castro Ríos
Elizabeth Ullos Ramos

E-MAIL DE CONTACTO
esaavedr@ucm.cl

INSTITUCION:
Universidad Católica del Maule.

PAIS:
Chile

RESUMEN:
El trabajo tuvo como objetivo describir los niveles de adaptabilidad y cohesión familiar, bienestar subjetivo, resiliencia e ideación suicida, en jóvenes universitarios de la Región del Maule, Chile. Para ello se administró una batería de escalas (Faces III, RYFF, SV-RES, IRIS) a 200 alumnos, hombres y mujeres, de la Facultad de Ciencias de la Salud, de las carreras de Enfermería y Psicología de la Universidad Católica del Maule. La participación de los alumnos encuestados fue de carácter voluntaria. Luego de diseñada la base de datos, se aplicó un análisis de estadística descriptiva, destacando una suerte de perfil en torno a las variables medidas. Se describen los puntos de corte de cada variable y se establecen los puntos críticos para cada atributo. Del mismo modo se establecen correlaciones entre las diferentes escalas y se analiza la dirección que éstas toman. En esta dirección, se pudo observar que existe una correlación positiva entre "Bienestar Subjetivo" y "Resiliencia", en tanto se observan correlaciones muy bajas o nulas entre "Ideación Suicida" y "Bienestar Subjetivo". En esta misma dirección, la correlación entre "Resiliencia" y la "Ideación Suicida" resulta prácticamente nula. En torno a la "Adaptabilidad y Cohesión Familiar", se encontró una correlación positiva con la variable "Resiliencia". Finalmente se describe una correlación negativa al relacionar la "Resiliencia" y la "Ausencia de circunstancias protectoras", medidas a través de la Escala IRIS.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

• Bagge, C. Lamis, D. Nadorff, M. & Osman, A. (2014). Relations Between Hopelessness, Depressive Symptoms and Suicidality: Mediation by Reasons for Living. Journal of Clinical Psychology, Vol. 70(1), 18–31.
• Barudy, J. & Dantagnan, M. (2008). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa, España.
• Córdova, M. Rosales, J. & García, M. (2012). Ideación suicida y variables asociadas en jóvenes universitarios del estado de hidalgo (México): comparación por género. Psicogente, 15 (28): pp. 287-301. Diciembre, 2012. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
• Cubillas, M. Román, R. Valdez, E. & Galaviz, A. (2012). Depresión y comportamiento suicida en estudiantes

de educación media superior en Sonora. Salud Mental vol. 35, n.1; México.
• Duarté, Y. Lorenzo-Luaces, L. & Rosselló, J. (2012). Ideación suicida: Síntomas depresivos, pensamientos disfuncionales, autoconcepto, y estrategias de manejo en adolescentes puertorriqueños/as. Revista Puertorriqueña de Psicología, Vol. 23. Suplemento Electrónico.
• Durkheim, E. (1897). El Suicidio. Editorial: Akal. Madrid, España.
• Eguiluz, L. (2010). ¿Qué podemos hacer para evitar el suicidio? Editorial: Pax, México.
• Eguiluz, L. Córdova, M. Rosales, J. (2010). Ante el suicidio su comprensión y tratamiento. Editorial: Pax, México.
• Florenzano, R. Valdés, M. Cáceres, E. Santander, S. Aspillaga, C. & Musalem, C. (2011). Relación entre ideación suicida y estilos parentales en un grupo de adolescentes chilenos. Revista Médica Chile; 139: 1529-1533.
• Guevara, O. (2007). Aportes para la reflexión sobre el fenómeno del suicidio en adolescentes. Rev. Ciencias Sociales 116: 57-69 / 2007 (II) ISSN: 0482-5276
• Jiménez, A. Mondragón L. & González-Forteza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. Salud Mental, Vol. 30, No. 5.
• Miranda, R. Tsypes, A. Gallagher, M. & Rajappa, K. (2013). Rumination and Hopelessness as Mediators of the Relation Between Perceived Emotion Dysregulation and Suicidal Ideation. Cogn Ther Res DOI 10.1007/s10608-013-9524-5
• Moral, M. & Sirvent, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol. 11, n 1, pp. 33-56
• Muñoz, J. Pinto, V. Callata, H. Napa N. & Perales A. (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años, Lima 2005. Rev Peru Med Exp Salud Pública 23(4).
• Pavez, P. Santander, N. Carranza, J. & Vera-Villarroel, P. (2009). Factores de riesgo familiares asociados a la conducta suicida en adolescentes con trastorno depresivo. Revista Médica Chile; 137: 226-233
• Piedrahita, L. Paz, K. & Romero, N. (2012). Estrategia de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes: la escuela como contexto. Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 17, No.2, julio – diciembre 2012, págs. 136 – 148 ISSN 0121-7577.
• Quiceno, J. Mateus, J. Cardenas, M. Villareal, D. & Vinaccia, S. (2013). Calidad de vida, resiliencia e ideación suicida en adolescentes víctimas de abuso sexual. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica Vol. 18, N.º 2, pp. 107-117.
• Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). Escala de Resiliencia SV-RES. Para jóvenes y adultos. Santiago de Chile, CEANIM.
• Sánchez-Sosa, J. Musitu, G. Villarreal-González, M. & Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. Intervención Psicosocial Vol. 19, n. 3, pp. 279-287
• Véliz, A. (2012) Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y su estructura factorial en universi9tarios chilenos. Psicoperspectivas, vol. 11, n° 2, pp. 143 – 163.
• Villa, A. Robles, M. Gutiérrez, E. Martínez, M. Valadez, F. & Cabrera, C. (2009). Magnitud de la disfunción familiar y depresión como factores de riesgo para intento de suicidio. Rev Med Inst Mex Seguro Soc; 47 (6): 643-646

PALABRAS CLAVE: adaptabilidad, cohesión, bienestar, resiliencia, ideación suicida.

2 - MASCULINIDAD Y PATERNIDAD EN JÓVENES PRIVADOS DE LA LIBERTAD

AUTORES:

Laura Alexandra Gélvez Lozano

Mayra Alejandra Olarte Remolina

Marienn Lorayne Ospino Plata

Luis Jhoann Serrano Sandoval

Resumen

La presente investigación se titula "Masculinidad y Paternidad en Jóvenes Privados de la Libertad", se ha realizado un proceso que inicia con la exploración de temáticas como género, posteriormente masculinidad y también paternidad como influyente en este, inspirados en una investigación realizada en Brasil por Toneli, Adriáo, Perucchi, Beiras, Y Tagliamento (2006) quienes se proponen comprender las vivencias de ser padres primerizos en jóvenes, ya sea un hecho deseado o por el contrario visto como una restricción de sueños y aspiraciones, a partir de esto el proyecto se enfoca en ese mismo interés, permitiendo por medio de la investigación Cualitativa / Descriptivo-Analítica hacer un trabajo con los jóvenes pertenecientes a la Fundación Hogares Claret de Santander- Piedecuesta, privados de la libertad, que sean papás.

Se trabajó mediante el uso de entrevistas, cuadros de salidas de campo y diarios de campo aplicados al trabajo exploratorio con la población seleccionada desarrollado entre el 30 de enero y el 15 de abril del 2015; obtuvimos un total de 11 entrevistas realizadas, 10 a los jóvenes y 1 al Psicólogo de la Fundación al considerarlo como el actor políticamente importante, consideramos este proceso consecuente a toda una revisión teórica y de investigaciones ya realizadas.

Actualmente se desarrolla una fase de Análisis e interpretación de datos, debido a eso disponemos de resultados preliminares que fueron organizados por categorías deductivas e inductivas, siendo las primeras apartados arrojados por la recopilación teórica y las inductivas son sub-categorías que la investigación saco a flote, hemos clasificado la información en las siguientes categorías deductivas: Rol paternal, Relación joven con su padre, masculinidad, paternidad, infracción y proyecto de vida. Esto nos permite tener una visión global de las demandas del ser padre en relación a su estado de privación.

Palabras Claves: Masculinidad, paternidad, roles, relación, proyecto de vida, jóvenes, infracción.

Introducción

El proyecto de investigación surge a partir de una revisión inicial del concepto género, posteriormente se enfatiza en el tema de masculinidades en donde se encontró un interés hacia la paternidad como un rol asignado al género masculino, encontrando una serie de problemáticas en las que se estaban viendo afectados los jóvenes, al enfrentarse a situaciones como esta desde su vivencia como hombres, lo cual conllevaba a que tuvieran que optar por una serie de actitudes y comportamientos que debían desarrollar para satisfacción

propia, por tanto se decide profundizar en la presente temática al ser un tema tan poco explorado en la población de jóvenes infractores desde el campo de la investigación.

Un aspecto al momento de elegir el tema para la investigación, fue la preocupante cantidad de jóvenes vinculados en actos delictivos como robos, secuestros, asesinatos, concierto para delinquir, comercialización, porte de drogas o armas, entre otros. Jóvenes que al ser menores de edad, son llevados ante la justicia de una manera diferente a los infractores que superan los 18 años de edad, las penas para los adolescentes que cometen infracciones van desde trabajos sociales, pago remunerado de los daños, libertad condicional hasta la reclusión en instituciones especializadas.

A lo largo y ancho del territorio nacional son numerosos los centros de reclusión para jóvenes infractores, pero en esta investigación se priorizará específicamente en los jóvenes que por sus infracciones hacen parte de "Hogares Claret" del municipio de Piedecuesta en el departamento de Santander, Colombia.

Por otra parte algunos de estos jóvenes infractores son padres, en esta investigación el concepto de paternidad ocupa un espacio significativo, por tal motivo se quiere conocer los pensamientos y los ideales que tienen estos muchachos acerca de dicho concepto. Se espera contar con la participación de jóvenes padres en la investigación y ver el impacto que ha tenido este rol en su concepto de masculinidad y a partir de esto conocer los cambios comportamentales de su cotidianidad.

Objetivo general

-Comprender la vivencia de la masculinidad a partir de la paternidad en jóvenes privados de la libertad de Hogares Claret de Piedecuesta.

Objetivos específicos

-Identificar las características sociodemográficas y perfil familiar de los participantes en el estudio.

-Conocer el significado atribuido a la masculinidad antes de presentarse la paternidad.

-Indagar acerca de los cambios que produce la paternidad en el concepto de masculinidad.

Marco conceptual

Las sociedades, y particularmente las familias, históricamente se han organizado de una manera determinada por los roles, atribuidos al ser parte de un género, señalando las maneras de ser y estar en el contexto, donde

se demarcan los comportamientos, emociones, e incluso territorios que se pueden experimentar, evidenciar y transitar. La perspectiva de género contiene conceptos generales que socialmente señalan la forma de ser de los seres humanos, esto es la masculinidad y la feminidad. Específicamente frente a la masculinidad característica de los hombres, que se tiende a tener la idea de que es lo contrario a la feminidad.

Para Villanueva (2013) el hombre es construido en primer momento por sus genitales y un cromosoma, lo que le demarcará unas características sociales y culturales que engloba configurando sus posturas ante sus roles y estereotipos, los cuales forman su identidad como portadores masculinos. Se plantean además, factores que constituyen al hombre, entre los cuales se encuentran los rasgos biológicos llamados factores constitucionales, los factores de desarrollo que engloba, según este autor, "códigos como la virilidad, la responsabilidad, el coraje y el honor"; como parte de este, las actitudes, pensamientos, sentimientos del hombre dentro de un contexto determinado, y finalmente, la masculinidad se ve influenciada por los llamados factores situacionales o ambientales los cuales hacen referencia a los vínculos que el hombre establece como portador de la masculinidad, y que van a determinar parte de su personalidad (Villanueva, 2013).

Badinter (1993, citado por Villanueva, 2013) refiere que "(…) son tantas las dificultades que enfrenta la identidad masculina que ya nadie se atrevería a sostener que el hombre "es el sexo fuerte", aquejado por un sin número de fragilidades físicas y psíquicas." La masculinidad, es un terreno que para los hombres no es fácil de manejar, ya que deben cumplir con un sin número de exigencias ambientales y aun así, mantener la masculinidad en alto, al tener que salir victoriosos ante todas las dificultades que les demanda su género.

A partir de la revolución feminista, se vio necesario realizar estudios sobre la masculinidad y las experiencias de los hombres como particulares de cada formación socio-histórico-cultural (Minello, 2002). Gutmann (1993, citado por Viveros, 2002) define el concepto de masculinidad de cuatro formas, la primera entiende a la masculinidad como los pensamientos y las acciones presentes en los hombres, la segunda se refiere a estos pensamientos y acciones necesarios para ser hombres, la tercera considera que algunos son "más hombres" que otros y la cuarta establece una relación contradictoria con la feminidad. La masculinidad ha mantenido una lucha constante en la que se deben mantener unas características frente a la sociedad, desde su nacimiento el hombre se ve en dicha situación en la cual tiene que demostrar su valía como un ser caballeroso y viril.

Son las diferencias de género lo que da origen al patriarcado, promotor del machismo, definido por Villanueva (2013) como "una situación de dominio y privilegio del hombre sobre la mujer en los aspectos económico, jurídico, político, cultural y psicológico; y de otra parte, los mitos de superioridad del hombre en todos los aspectos biológico, sexual, intelectual y emocional". Según Badinther (1993) "Nacido de una mujer, mecido en el vientre femenino, el niño macho, al contrario de lo que le sucede a la hembra, se ve condenado a marcar diferencias durante la mayor parte de su vida para hacer valer su condición masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual" (p.51). Así para Stoller y Herdt (citados por Villanueva, 2013) la masculinidad se entiende como el "proceso complejo de construcción que se inicia en la infancia y que por las condiciones de crianza, el varón se desidentifica de su madre".

La masculinidad puede entenderse como parte de la identidad del hombre y la paternidad es uno de los roles asignados a la misma, considerada como la relación que establecen los hombres con su descendencia inmediata, pudiendo ser ésta biológica o adoptada socialmente (Castillo y Centeno, 2005). Para Rivera y Ceciliano (2004) "Los estudios antropológicos han demostrado que la manera en cómo se representa y se vive la masculinidad, la sexualidad, la paternidad varía de contexto a contexto y de situación a situación" (p. 31-32), afirmando que "la forma en como los hombres ejercen su paternidad está estrechamente ligada, por un lado, a la construcción de la masculinidad".

Fuller (2000) define la paternidad como "algo que te enseña. Te convierte en una persona más responsable de tus actos, más madura." (p.34), plantea además que la paternidad no quita el ser hombre, pero que este proceso de identificación cambiará por la presión que los hijos generan en la vida del varón, de allí que el hombre ahora será llamado padre, lo que involucra muchos cambios en la dinámica con el ambiente al que ahora se deberá adaptar.

El padre, ha sido entendido a través de la historia especialmente en la cultura occidental, como aquel ser, encargado principalmente, de proveer económicamente al hogar, sin embargo, hoy en día, el concepto de masculinidad está siendo modificado por la notable necesidad de que el hombre se vincule emocionalmente con el hijo; es importante considerar las prácticas educativas parentales constituyen las primeras y, quizás, las más significativas influencias para el niño (Climent, 2006, p.166). De este modo ocupando la familia un lugar privilegiado en la sociedad, es claro que una participación más amplia por parte de los padres y demás figuras de apego y autoridad son claves al momento de indicar a las nuevas generaciones el proceso de paternidad. El concepto que el hombre tiene de la paternidad, es moldeado según la situación que vivencie cada figura masculina, si son o no son padres, si tienen una pareja estable y afectiva o una ocasional, si se trata de una relación extramarital en contraste con una formal, etc. (Rivera y Ceciliano, 2004).

Por otra parte Fuller (1997) (citada por Viveros, 2002) expone que la figura paterna es definitiva en la construcción de la identidad masculina que, ya sea por su presencia o por su ausencia, representa la obtención de la adultez plena de los hombres y constituye la experiencia más importante en su vida como tales. Así mismo es descrita como la "inauguración de un nuevo período en el ciclo vital masculino y como la vivencia que permite demostrar públicamente que se es un hombre pleno, viril y responsable".

Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta al hablar de paternidad, tienen que ver con el momento de la vida en el que se presenta este suceso, y un tema que ha tenido bastante relevancia en los tiempos actuales es la paternidad en adolescentes, la cual Parrini (2000) la define como:

"Aquélla disyuntiva biográfica en la que un sujeto determinado, caracterizado según una serie de parámetros como adolescente, participa en el engendramiento de un nuevo individuo; es actor de los procesos reproductivos de su sociedad, producto de la mantención de algún tipo de actividad sexual de carácter coital heterosexual" (p.4).

De igual manera expone que el hecho de ser padre para un adolescente es ambivalente, ya que por un lado se consagra la hombría adulta, pero por otro, se contrapone al ideal juvenil de libertad, conquista y competencia.

Para los adolescentes, ser padres es tanto un logro como una pérdida (Fuller, 2000), la mayoría de las veces,

la respuesta que dan los jóvenes a su temprana paternidad es que no sabían que esto se podría presentar, que no se sienten preparados para cumplir un rol de padre; pero al transcurrir el tiempo, empiezan a mostrar mayor empatía con sus hijos y se proponen nuevas metas y sueños para contribuir a su futuro y para con los mismos, ahora pertenecientes a su vida.

Estos jóvenes comienzan a experimentar una serie de fenómenos adolesenciales, los cuales han sido descritos en el libro de Guillermo Carvajal titulado "Adolecer: La aventura de una metamorfosis".

Según Carvajal (1993) la adolescencia se divide en tres etapas que son: La etapa puberal (12 y 13 años de edad) en donde se inicia el proceso de adolescencia cuya principal característica es el rompimiento masivo de los fenómenos infantiles y un aislamiento del mundo externo; la etapa Nuclear (14 y 15 años de edad) en donde se genera la eclosión de las características más significativas por ser el centro de la actividad adolescente, es el comportamiento lo que más se destaca en esta etapa de la vida y "La tercera etapa adolesencial se denomina juvenil por ser la puerta de entrada a la juventud, concepto que la sociología adjudica al inicio de la adultez". (p.65). En esta se observan las transformaciones del joven debido a que deja de pensar en grupo para pensar de manera individual, se convierte en un ser independiente, se presenta la razón máxima de la rebelión y el enfrentamiento con las figuras de autoridad, es decir, los padres, maestros y la sociedad en general, esta comprende las edades de 16 y 17 años (Carvajal, 1993).

En la adolescencia además de cambios y transformaciones se presentan crisis de las cuales Carvajal (1993) divide en:

Crisis de identidad: En esta crisis el adolescente intenta conseguir su propia identidad, trata de definir un objeto que consiga diferenciar la niñez de la adultez, para lograr de esta manera la independencia infantil y llegar al autoabastecimiento del adulto maduro.

Crisis sexual: Se centra en la aparición de un modelo psicológico para el control de los impulsos libidinales con el fin de apostar por una procreación eficiente.

Crisis de autoridad: Es el enfrentamiento constante ante todo aquello que denote norma o ley que tenga como finalidad imponer modelos de comportamiento.

La adolescencia se concibe como un período de riesgo para el inicio y mantenimiento del comportamiento antisocial (Redondo y André-Pueyo, 2007). Dicha etapa abarca desde el final de la infancia hasta el inicio de la etapa adulta (Bermúdez y Buela-Casal, 2009; Bringas, Rodríguez, Moral, Pérez y Ovejero, 2012; Quiroz et al., 2007). A pesar de que la mayor parte de los jóvenes que tienen conductas antisociales, terminan por adaptar pronto su comportamiento a la convención social (Becedóniz, Rodríguez, Bringas, Ramiro y Álvarez,2007; Redondo y Andrés-Pueyo, 2007), no debería descuidarse que las acciones desviadas en éstas edades, ya que pueden suponer en muchos casos, el inicio y desarrollo de actividades delictivas que tendrán continuidad en la edad adulta (Bringas, Rodríguez, Gutiérrez y Pérez, 2010; Bringas, Rodríguez, López-Cepero, Rodríguez y Estrada, 2012; Rodríguez et al., 2011). En los estudios criminológicos se hace relevancia a que el sexo masculino y la edad juvenil, son un significativo factor de riesgo para la comisión de delito, aumentando la reincidencia luego de una pena determinada (Walter, 2009).

En la delincuencia que se da cotidianamente, se ha estudiado la relación entre violencia y masculinidad por diversos autores, donde cabe resaltar las investigaciones realizadas en México, Nicaragua y Chile con hombres que buscan oponerse a la violencia, por autores como Liendro (1998), Sequeira (1998) y Valenzuela (2001) (citados por Viveros, 2002), donde se encontró que los hombres pueden llegar a ser violentos debido a conflictos que tengan con su definición de masculinidad, asignada por sus culturas, donde en ocasiones, el mismo, no puede tomar una actitud de escucha y comprensión, porque eso es de carácter pasivo y eso no lo hacen los Machos.

Viveros en el 2002 entonces revela la necesidad de los hombres de demostrar que su valía y masculinidad es tan alta, que en los espacios concentrados de hombres como las cárceles y las instituciones penitenciarias, se ha visto que ocurren conflictos violentos frecuentes, todo con la necesidad de mostrar el poder e infundir temor en los demás para ser reconocido como un hombre digno, donde se suman las entidades penitenciarias, generando aún más necesidad de los reos de mostrarse como ''intocables'' , dado que el personal del ambiente penitenciario trata de ''corregir'' los comportamientos de ellos con más violencia, por lo que la integridad de los reclusos como hombres se ve afectada, al no ser capaz (gran parte de las veces) de contraatacar, exceptuando los motines, por lo que se muestran más violentos con los mismos compañeros. De este modo, todo esto hace que la parte ''machista'' de la masculinidad se incremente.

Ahora bien, un tema poco trabajado ha sido la paternidad en relación con la masculinidad vista desde casos con jóvenes infractores, para lo que se torna necesario conocer que según LeBlanc (2003 citado por Dionne, 2009) se adopta una definición factual de la delincuencia: de este modo, la delincuencia juvenil se da "cuando un niño o un adolescente comete infracciones contra las leyes criminales de un país".

El adolescente delincuente es aquel que ha cometido una o más infracciones contra las leyes criminales, entre las infracciones más comunes se encuentran, los delitos contra la propiedad, en donde se presentan las distintas modalidades de robo existentes; delitos contra las personas como agresiones, homicidios, robos a mano armada; delito sexuales; y delitos que están relacionados con drogas ilegales, el fraude y el vandalismo. En Colombia el artículo 9 de la ley 599 de 2000 considera que una conducta punible debe ser típica, antijurídica y culpable, es decir, tiene que ser cometida bajo la prohibición de un sistema legal, estar en contra de los valores establecidos y que el individuo sea responsable de cometer esa acción. El sistema de responsabilidad penal para la infancia y adolescencia surgido a partir de la Ley 1098 de 2006 , contempla una serie de sanciones explicadas en el artículo 177 como lo son la amonestación (Artículo 182), la prestación de servicios a la comunidad (Artículo 184), la imposición de reglas de conducta (Artículo 183), la libertad asistida. (Artículo 185), la internación en un medio semi-cerrado (Artículo 186) o la privación de la libertad (Artículo 187).

En una investigación realizada por Suárez (2013) denominada "La efectividad de las sanciones impuestas a los adolescentes infractores de la ley penal en Colombia", evalúa la efectiva que tienen las sanciones impuesta por el gobierno, contempladas en el código de infancia y adolescencia frente a los adolescentes que cometen alguna infracción, ordenándoles desde una actividad social hasta la reclusión en un centro de mediana seguridad. Debido a que en nuestro contexto se encuentra la violencia, el conflicto armado, la pobreza y otros factores, la delincuencia juvenil ha venido desarrollándose de una manera más amplia y de una manera exorbitante (Suarez, 2013) ; El mismo, refiere a la necesidad de que las leyes tengan en cuenta otros factores que

llegan a influir como lo son las condiciones socioculturales y económicas en las cuales viven los adolescentes que terminan infringiendo la ley, es necesario comprender y entender que la gran mayoría de estos adolescentes que infringen la ley presentan una historia de vida marcada por aspectos negativos como lo son la violencia intrafamiliar, el abuso, la explotación, entre otros.

Metodología

Tipo de investigación: Cualitativa / Descriptivo-Analítica

Actores o participantes: Jóvenes infractores privados de la libertad, pertenecientes a la Fundación Hogares Claret de Piedecuesta, que sean papás.

Muestra:

De caso lógico: Se busca trabajar con todos los casos que conformen un criterio predeterminado de importancia, en este caso son las razones del porque se encuentran en Hogares Claret, al igual que las experiencias que viven los jóvenes con respecto a la paternidad.

De casos políticamente importantes: Pertenecen a la muestra personas que influyen directa o indirectamente en los actores sin que cumplan con todos los criterios que se mencionan más adelante; en este caso sería el Psicólogo de Hogares Claret.

Instrumentos

La entrevista:

Método de recolección de datos y forma de comunicación e interacción con los actores, para esto, se entiende la entrevista como un medio usado por el investigador para guiar un proceso de recolección de datos, autores como Sampieri, Collado, Lucio, y Pérez (1998) plantean que "Es la comunicación establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

Cuadros de salidas de campo:

Esta herramienta permitió una planeación antes de cada proceso de trabajo de campo y con esto tener en claro los objetivos y el procedimiento de las metas a alcanzar en cada encuentro.

Diarios de Campo:

Instrumento para la recopilación de información obtenida por medio de la observación teniendo en cuenta un análisis semiótico tanto del lenguaje implícito como explícito, dando una descripción general de lo realizado en cada encuentro y las emociones generadas frente a esto.

Método o procedimiento de análisis.

La presente investigación luego de haber recolectado los datos por medio del trabajo de campo e instrumentos aplicados en la Fundación Hogares Claret de Piedecuesta, se inició con el proceso de transcripción de la información obtenida de los jóvenes padres, las mismas se clasificaron según las categorías consideradas para la organización de la información teniendo en cuenta el participante que refirió cierta idea y la frecuencia con la que se repiten cada una de estas, con esto se obtuvo una matriz de resultados y a con base en esta un análisis e interpretación de los datos encontrados frente a la teoría que se tenía como base y los nuevos autores que ofrecían nuevo material teórico al proyecto.

Resultados

La categoría paternidad se concluye como un hecho que planeado o no los hizo felices, a muchos los tomo por sorpresa y se mostraron angustiados ante la responsabilidad, sin embargo todos refieren un vínculo emocional con su descendencia, la mayoría se enteró por información de la actual madre del hijo y ante esto fueron muy pocos los participantes (2) que presentaron dificultades familiares de rechazo. Ante la paternidad consideran que su vida ahora demanda más responsabilidad y que es ejercicio de ellos como padres enseñarles el camino del bien y ser un buen ejemplo.

La infracción ha sido un tema transcendental en la investigación pues es el tema que abarca la vivencia actual de los jóvenes, esta se refiere a las acciones cometidas por los adolescentes que infringieron una ley establecida, causando una privación de la libertad como sanción. Respecto a esto se considera por los participantes que fue cometida por efectos de la drogadicción en su mayoría, lo que causa un efecto que los hace olvidar de lo que realmente importa como la familia y que la misma ahora, al ver que el joven está pasando por un proceso que le permite reflexionar se han acercado más, que los han perdonado y los apoyan. Los participantes consideran la infracción como un proceso que los ha llevado a evaluar los errores como cosas que están pagando y que es un curso que no volverán a vivenciar. Dentro del apartado obtenido como impacto de la infracción sobre el rol paternal refieren que jamás imaginan a su hijo en esa situación, muestran actitudes de alteración ante el tema pues es algo que no desean para los suyos; además de esto piensan que su estadía en un lugar que los priva de libertad es algo negativo al dedicar tiempo a su hijo pues principalmente no pueden compartir todo el tiempo que quisieran, y la calidad no es la que les gustaría brindarles, consideran el estado de privados de la libertad como lo peor.

Se concluye en la categoría final proyecto de vida que ser padres es de gran impacto para los jóvenes privados de la libertad, ya que cambia completamente el concepto que se tiene de la masculinidad, acá encontramos comentarios como que han dejado de consumir, que han recapacitado, que piensan en las consecuencias de sus actos y sobre todo en el bienestar de sus hijos quienes determinan como inspiración para comenzar de nuevo y recuperar el tiempo que consideran perdido, piensan en darle una futura estabilidad económica, emocional y material que como padres han visionado ahora.

El proyecto realizado ha mostrado a lo largo de su desarrollo, gran cantidad de información pertinente para entender la realidad que enfrentan los jóvenes que como consecuencia de sus actos y comportamientos están reclutados cumpliendo con penas, y procesos judiciales.

En el rol paternal se evidencia que los jóvenes deben cumplir con funciones y responsabilidades, por una parte a nivel emocional, enmarcando los momentos en que comparten con su hijo estando en la condición de privados de la libertad, en la medida en que juegan cuando se dan las visitas, lo que saben a cerca de su educación y la importancia que encuentran algunos de estar enterados de éstos aspectos, así mismo la responsabilidad que adquieren por el hecho de ser los padres con lo relacionado a la salud de los hijos, en la medida en que estén enterados o aporten al sustento de ellos, a las maneras en que los corrigen ante situaciones determinadas, así como la calidad de relación que se establece entre padre e hijo. Con respecto a lo anterior refieren que es muy duro y doloroso tener que vivir en la condición de infracción ya que no pueden compartir todo el tiempo con los niños, sienten que están perdiendo mucho tiempo y añoran poder recuperar algo de ese tiempo, poder ver crecer a sus hijos en las condiciones adecuadas para que vivan mejor que ellos, y mencionan el deseo de cambiar su estilo de vida por sus hijos, para no volverlos a dejar solos.

En la Relación del joven con su padre, hay quienes la catalogan como buena y cercana, en un ambiente de confianza, ven en el padre un apoyo en el proceso por el que están cruzando, siendo el padre una persona con la que dialogan mucho y que a lo largo de la vida se ha utilizado la charla como mecanismo de corrección. Mientras que hay algunos que no han contado con la figura paterna.

La masculinidad se evidencia en la medida en que para los jóvenes el hombre es quien debe llevar el sustento económico a la casa, es quien debe ir a trabajar, de igual manera se muestran como cuidadores tanto de las mujeres como de sus hijos, se sienten protectores y dentro de lo que entienden por masculinidad se encuentra la fuerza y poca sensibilidad que en las mujeres suele ser contraria. Se perciben con ciertos derechos sobre las mujeres, y a su vez dejan muy clara la importancia de cumplir tanto con las responsabilidades que en la vida se les asignan y cómo con todas las funciones de un hombre en la sociedad. Con relación a lo implantado por la figura paterna el concepto de masculinidad que ellos tienen, es asumido rescatando el respeto y enseñanza de los valores que un hombre debe tener.

Conclusiones:

- La presente investigación permitió hacer una exploración en el departamento de Santander sobre las vivencias de los jóvenes padres privados de la libertad, similar a otros proyectos planteados en investigaciones de otros países y que en el departamento de Santander surge por primera vez gracias a este.

- Se determina que para los jóvenes infractores es de gran responsabilidad la paternidad frente al desarrollo de su masculinidad y como parte de la misma el cambio de vida y estilo de la misma en relación a su proyecto de vida visualizándose como personas que aporten al correcto desarrollo de la sociedad y la seguridad social luego del impacto generado por la paternidad.

- Se concluye que la paternidad es un acontecimiento transversal en la vida de cada hombre, lo cual genera un darse cuenta de las falencias comportamentales asociadas con los delitos que

presentan una relación directa con el consumo de sustancias psicoactivas y un cambio de la mentalidad cuya característica principal fue una marcada agresividad y hostilidad en su vida antes de presentarse la paternidad.

Referencias Bibliográficas

Badinter, E. (1993). XY la identidad masculina. España: Alianza Editorial.Madrid.

Barlow, J., Smailagic, N., Bennett, C., Huband, N., Jones, H. and Coren, E. (2011). "Individual and group based parenting programmes for improving psychosocial outcomes for teenage parents and their children". Cochrane Database of Systematic Reviews.

Becedóniz, C., Rodríguez, F.J., Bringas, C., Ramiro, M. T. y Álvarez, A. (2007). Rasgos que definen un modelo actual de infracción de la ley penal por los menores de edad. En F. J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), El menor infractor. Posicionamientos y realidades (pp. 93-104). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Bermúdez y Buela-Casal, 2009; Bringas, Rodríguez, Moral, Pérez y Ovejero, 2012; Quiroz et al., 2007) Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo Manuel Vilariño , Bárbara G. Amado y Carla Alves.

Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de las variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. Psicothema, 21, 220-226.

Bringas, C., Rodríguez, F. J., Moral, M., Pérez, B. y Ovejero, A. (2012). Comportamiento delictivo reincidente. Análisis diferencial de la variable edad. Revista Interamericana de Psicología, 46, 365-374.

Carvajal, G. (1993).Adolecer: La aventura de una metamorfosis. Santafé de Bogotá, D. C: Tiresias.

Castillo, M. & Centeno, R. (2005). Masculinidad y factores socioculturales asociados a la paternidad. Nicaragua: Cepal.

Climent, G. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: Perspectiva de madres adolescentes embarazadas. La Ventana, Revista de Estudios de Género, 23, 166-212.

Filgueiras, M., Galvão, K., Perucchi, J., Beiras, A., Y Tagliamento, G. (2006). Paternidad y juventud: Investigando el universo de estratos populares en el sur de Brasil. Revista de Estudios de Género. La ventana, 23, pp. 213-236.

Fuller, N. (1997). Identidades masculinas, varones de clase media en el Perú. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fuller. (2000). Paternidades de América Latina. Perú: Fondo editorial.Fuller, Norma; (2000), Paternidades en América Latina (pp. 91-127). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fuller. (2012). Repensando el Machismo Latinoamericano. Masculinities and Social Change, Vol. 1. pp. 114-133

Gonzáles, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Ibero Americana de Educación.

Granados, F. (2010). La Comunidad presenta un nuevo programa para enseñar a menores infractores a educar a sus hijos. Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D100511+CENTRO+JOSE+HERAS.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271578250850&ssbinary=true

Le Blanc M. (2003). La conduite délinquante des adolescents: son développement et son explication. In : Le Blanc M, Ouimet M, Szaba. D (eds) Traité de criminologie empirique. Montréal: PUM, pp. 366-420.

LeBlanc (2003) citado por Dionne, J. & Zambrano, A. (2009) Intervención con jóvenes infractores de ley. En el desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la psicoeducación. Santiago: Rill.

Leblanc, L. & Robert, M. (2009). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. Universitas Psychologica, 11, 1125-1134.

LEY 599. Diario Oficial No. 44.097 de 24 de julio del 2000.

LEY 1098. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006.

Moreno, N. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. Psicología desde el Caribe, 30(1), 177-209.

Minello, N. (2002). Masculinidades: Un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, vol. (18), 12-21. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906101

Parrini, R. (2000). Paternidad en la adolescencia: estrategias de análisis para escapar del sentido común ilustrado. Explorando en la cuadratura del círculo (pp. 5-6). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quiroz, N., Villatoro, J., Juárez, F., Gutiérrez, M. L., Amador, N. y Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de la conducta antisocial. *Salud Mental*, Vol. (30), 47-54. Recuperado de: http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/Articulos%20Jorge/2007/La%20familia%20y%20el%20maltrato%20como%20factores%20de%20riesgo%20de%20conducta%20antisocial.pdf

Rivera, R. & Ceciliano, Y. (2004). Capítulo I cultura, masculinidad y paternidad: reflexiones generales. Rivera, R. & Ceciliano, Y. Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en costa rica (pp.31-59). Costa Rica: San José.

Redondo y Andrés-Pueyo. (2007). LA PREDICCIÓN DE LA VIOLENCIA. Papeles del Psicólogo, Septiembre, número 3 VOL-28, 2007.

Sabaria, A. & Uribe, A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. Santiago de Cali, Colombia.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998).Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Suarez, S. (2013) La Efectividad de las Sanciones Impuestas a los Adolescentes Infractores de la Ley Penal en Colombia. Bogotá, Colombia.

Sullivan, J. (2009). Early Intervention to Prevent Violence and Crime: Sources of Information to Support Family Centred Projects. Recuperado de: https://apps.warwickshire.gov.uk/api/documents/WCCC-671-15

Viveros, M. (2002) DE QUEBRADORES Y CUMPLIDORES: SOBRE HOMBRES, MASCULINIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO EN COLOMBIA. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 38. Pp. 35-118.

Vilariño, Manuel; Amado, Bárbara G.; Alves, Carla. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. Anuario de Psicología Jurídica, 39-45.

Villanueva, C. (2013). De las masculinidades y las paternidades, comprensión psicológica del machismo. Un análisis desde la perspectiva sistémica con los consultantes de la "fundación vínculo 2012-2013". Colombia: Medellín.

3 - LA EDUCACIÓN DEL BELLO SEXO: PERCEPCIONES DEL CUERPO FEMENINO DURANTE EL SIGLO XIX

AUTOR:

MOLINA BAUTISTA ANGÉLICA MARÍA

Antropóloga-Historiadora

Adscripción institucional:

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

kitmarura@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo se aproxima a la educación del cuerpo femenino para el proyecto modernizador del país durante el periodo conocido como el Olimpo Radical en Colombia. Para lo anterior, se analizaron reformas educativas, legislaciones y publicaciones periódicas dirigidas a las mujeres durante el siglo XIX. Se concluyó que la percepción del cuerpo femenino fue un elemento principal en los discursos de la modernidad en Colombia y en su proyecto de estado-nación.

Palabras claves: cuerpo femenino, discurso, modernidad, ley, íntimo, escuela y políticas públicas.

ABSTRACT

This article approaches the education of the female body for the modernizing project of the country during the period known as Radical Olympus in Colombia. For this, education reforms, legislation and periodicals aimed at women during the nineteenth century were analyzed. It was concluded that the perception of the female body was a major element in the discourses of modernity in Colombia and in its draft nation-state.

Keywords: female body, speech, modernity, law, personal, school and public policy.

Introducción

Con la llegada de la modernidad a América Latina, luego de los procesos indepedentistas que marcaron el siglo XIX, se produjeron numerosos cambios políticos en donde el liberalismo salió victorioso. Ideas como *individuo, propiedad privada, progreso y desarrollo* se empezaron a difundir convirtiéndose en los objetivos primarios de las nacientes repúblicas. Colombia, que no fue la excepción, se dirigió durante ese siglo hacia lo moderno, más como una obligación, que como iniciativa lógica en el curso que debía tomar de acuerdo con las dinámicas mundiales del momento. La sociedad colombiana que se sabía tradicional, campesina y santafe-

reñamente señorial, vio la modernidad como algo ajeno pero necesario. Se reconoció entonces, la obligación de introducir cambios no solamente externos, en la infraestructura, sino en la mentalidad misma, en la manera de percibir la vida (Pedraza 1999: 16).

Dentro de estos cambios, los ideales de cuerpo ocuparon especial atención en la definición de modernidad en el país. Los discursos, las prácticas sociales y sus representaciones se convirtieron en los libretos de una estética corporal que a su vez eran la columna de la distinción social nacional. Con la representación de una estética adecuada, el cuerpo debía ser educado en función de obedecer a las expectativas de la modernidad. De manera que, el hogar y la escuela fueron los principales espacios para adecuar el cuerpo; la higiene, la puericultura y la pedagogía, en los medios predilectos para la adquisición de hábitos y llevar a cabo el proyecto modernizador cuyo protagonista era la burguesía. Así, no solo este grupo ejemplificaba el poder a través de su sensibilidad, sino que se convertía en un factor constitutivo de la modernidad.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX Colombia, y con algunas excepciones en Latinoamérica, vivió los períodos de las Reformas Liberales, reformas que pretendían modificar el poder de la Iglesia en lo referente a decisiones estatales, su dominio en la educación, entre otros. Así mismo, el liberalismo trabajó por establecer dentro del imaginario colectivo las ideas de nacionalismo e identidad cultural donde la búsqueda del perfeccionamiento ilimitado estaba a la orden del día como la unión de piezas para completar el rompecabezas de la evolución social.

En el caso del cuerpo femenino, supuso la creación de incontables fórmulas para su adecuación, pues la contradicción entre lo moderno, lo tradicional, lo moral, lo burgués, lo urbano, entre otros, jugaron diversos papeles en donde la mujer tuvo que desenvolverse con astucia para no caer en el desaliño ni en la superficialidad. Entonces, hubo diversas producciones literarias de divulgación periódica que ofrecía a las mujeres santafereñas esas herramientas para integrarse en la naciente sociedad moderna. No obstante, para aquellas que no pertenecían a ese círculo, como las campesinas, las indígenas y de otras zonas del país, acceder a esta información era prácticamente inexistente. Por lo tanto, gobiernos liberales optaron por la educación pública, que daría a conocer los ideales modernos desde la escuela, garantizando una mayor cantidad de población involucrada en el proyecto de estado-nación. De acuerdo a lo anterior, cabría preguntarse entonces, ¿Cómo se entendió el cuerpo femenino joven en el siglo XIX, visto desde los hombres? ¿Cuáles fueron los elementos que intervinieron en la construcción de una representación cultural alrededor del cuerpo femenino en la segunda mitad del siglo XIX en Bogotá y en el resto del país?, ¿Cómo se promovieron políticas públicas ligadas a una concepción ideal del cuerpo femenino, desde una perspectiva del Estado?, ¿Cómo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se transformaron la divisiones entre lo público y lo privado, en lo referente al cuerpo femenino? y ¿Cuál fue el papel de la educación en la construcción social del cuerpo femenino atendiendo a los ideales liberales?

Para responder a estas preguntas me valgo del análisis de la legislación que se produjo en torno a las condiciones jurídicas y sociales de la mujer durante el siglo XIX, la Reforma escolar de 1870 que rigió durante el Olimpo radical referente a la educación e instrucción pública, así como de algunos periódicos y revistas producidos durante el siglo XIX dirigidos hacia la mujer. Aunque se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el tema del cuerpo, esta aproximación es novedosa en la medida que es interdisciplinaria y cuenta con la mirada desde la antropología, la psicología y la historia. La opción que escogió Colombia para ingresar en la modernización fue un proceso que se inició a través de la educación popular. La preocupación por el cuerpo como fuente de salud, conocimiento y moral estuvo presente en la instrucción publica. Finalmente, sin un cuerpo limpio y sano o sin sus sentidos educados, se harían imposibles el verdadero avance intelectual y, aún más, el desarrollo moral requerido por el país (Pedraza, 1999: 18).

Es así, que una historia sobre aspectos del cuerpo femenino en la Colombia decimonónica contiene la posibilidad de aproximarse a algunos de los cimientos sobre los cuales se edificó nuestra cultura actual. Este tema ofrece la posibilidad de mirar con otros ojos las nuevas nociones de cuerpo que se tienen hoy como resultado de una sociedad que sometía y condenaba humanidades distintas.

Objetivos

- Comprender la idea del cuerpo femenino joven en el siglo XIX, visto desde los hombres.
- Identificar los elementos que intervinieron en la construcción de una representación cultural alrededor del cuerpo femenino en la segunda mitad del siglo XIX en Bogotá y en el resto del país.
- Analizar cómo se promovieron políticas públicas ligadas a una concepción ideal del cuerpo femenino, desde una perspectiva del Estado.
- Aproximarse al papel de la educación en la construcción social del cuerpo femenino atendiendo a los ideales liberales.

Metodología

Para llevar a cabo los propósitos antes descritos analicé la legislación que se produjo en torno a las condiciones jurídicas y sociales de la mujer durante el siglo XIX, la Reforma escolar de 1870 que rigió durante el Olimpo radical referente a la educación e instrucción pública, así como de algunos periódicos y revistas producidos durante el siglo XIX dirigidos hacia la mujer. La aproximación a las fuentes primarias se realizó desde lo histórico-hermenéutico, entendiéndose como la comprensión de los documentos de acuerdo al momento, la sociedad que los produjo, los discursos imperantes, así como los procesos de cambio y continuidades acerca

del cuerpo femenino durante el siglo XIX. Con el acercamiento a los anteriores documentos, se ponen de presente los discursos que incidieron en la construcción social del cuerpo femenino, de manera que, no solo se permite entender a la mujer desde una perspectiva histórica, sino que también nos revela aspectos que nos hace comprender cómo ha sido el tratamiento que a lo largo del tiempo se ha hecho del cuerpo femenino desde la oficialidad de la sociedad colombiana. En tal sentido, se destaca la importancia de abordar la historia desde una perspectiva de género, pues se ve a la mujer desde el plano de lo simbólico y su participación histórica distinta del terreno biológico y/o determinista.

Herencia del pasado: modificaciones educativas previas a la Reforma escolar de 1870 con el Liberalismo Radical

Desde el periodo colonial en América, la Corona española vio la necesidad de abrir escuelas en la colonias, pues eran un mecanismo efectivo para introducir en la población nativa las normas coloniales y la obediencia a la Corona. Sin embargo, ante el fracaso de los encomenderos por enseñar a leer y escribir a los indígenas, la Iglesia Católica asumió la responsabilidad de la instrucción y la evangelización. Pues si bien, los indígenas debían ser protegidos al ser súbditos del rey, lo cierto es que fueron considerados como portadores de características que atentaban contra la moral occidental cristiana. La **órdenes** de los Dominicos y los Jesuitas se encargaron de la mayoría de las escuelas en el Nuevo Reino de Granada. Desarrollaron diversos tipos de educación primaria: el primero, de carácter informal, estaba diseñada para introducir a los indios en la fe católica. Los jesuitas fueron los mas activos en este tipo de enseñanza y aprendieron las lenguas indígenas para hacer mas efectivas dichas prédicas. También, fueron modificando sus prácticas corporales con el fin de adoctrinarlas hasta convertir esos cuerpos en instrumentos de devoción a Dios.

El segundo, estaba destinado a niños nativos pero que pertenecían a cuna noble, se establecieron escuelas en los monasterios, se les enseñaba español y religión. Este grupo era de gran interés a la Corona, pues eran los intermediarios entre los españoles y los indígenas, de modo que podían difundir dichas enseñanzas al resto de la comunidad. Por último, el tercer tipo de educación, era para los niños criollos que funcionaban en casas particulares y en conventos en donde se preparaban a los estudiantes para que ingresaran en instituciones de educación superior (Rausch 1993 : 53). La población femenina, estuvo al margen, en la mayoría de los casos. Las mujeres cumplían otros deberes dentro de la sociedad colonial. Sus cuerpos pertenecían exclusivamente al ámbito privado y se desarrollaban bajo el ojo vigilante de la Iglesia. No obstante, tanto españoles como mujeres indígenas se encontraban clandestinamente y se relacionaban en lo que era llamado amancebamiento, que consistía en la cohabitación de un hombre y una mujer sin casarse, es decir "viviendo en mal estado", manteniendo una relación ilícita a ojos de la comunidad.

Hacia la tardía Colonia, las reformas Borbónicas plantearon un nuevo tipo de educación de corte empírico y, por tanto, la forma tradicional empezó a ser desplazada. Así, en 1767, Carlos III expulsó a los jesuitas de las colonias; se confiscaron las propiedades de la orden, incluyendo colegios. Como resultado, se inició un proceso de secularización y un intento de abrir la educación a otros sectores de la comunidad. Ahora, el control sobre

los cuerpos y sus prácticas sociales se fue incrementando. En el caso de la mujer, a pesar de ser tan controlada, también fue muy desamparada por las instituciones del gobierno. De ahí que, todas aquellas viudas, divorciadas, huérfanas, etc., no recibían ningún tipo de auxilio, ni protección y, por lo tanto, en muchos casos terminaban prostituyéndose (Jaramillo 2002: 98). Entonces, el hecho de que la escuela, aparentemente más accesible a sectores sociales más amplios, en ningún caso garantizó unos usos del cuerpo femenino alternativos en el ámbito público, pues difícilmente la mujeres recibían instrucción a través de la escolaridad.

Para 1808, en la Nueva Granada, la necesidad de extender la instrucción a todas las clases sociales, se generalizó. Con la llegada de la Ilustración, el acceso a la educación se convirtió en interés para los criollos. Así, se establecieron políticas para que todos los niños fueran a la escuela, incluyendo a los hijos de las prostitutas, pues ellos también debían ser provechosos para la república (Jaramillo 2002: 104). Bolívar ya se manifestaba al respecto afirmando que la educación era *el principio mas seguro de la felicidad general del pueblo y la más sólida base de la libertad"* (Rausch 1993 : 59). Años posteriores Santander haría lo suyo en el tema cuando estuvo en el poder consagrándose a la educación.

1. El Proyecto de Santander en la Educación

Hacia 1820, Santander decretó la organización de escuelas de primeras letras. El artículo decía lo siguiente: "*todas las ciudades, villas y lugares que tuvieran bienes propios, procederían a fundar una escuela y a pagarla con el producto de dichos bienes; obligaba igualmente a los conventos de religiosas, con excepción de los de San Juan de dios, a establecer y dirigir la escuela*" (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 34). Paulatinamente, se fueron fundando más colegios o casas de educación de orden popular, así dieron paso a las escuelas para niñas y la reforma al Plan de estudios. Dicho Plan tenía como primer objetivo incrementar el número de institutos educativos lo más rápido posible y lograr que la educación colombiana estuviera en línea con los avances del liberalismo europeo.

Durante la década de 1820, en el régimen de Santander, al aumentar el número de escuelas oficiales se extendió el ataque a la autoridad religiosa sobre la educación primaria. Sin embargo, la Iglesia al pertenecer a las instituciones del ámbito privado, al igual que la familia, se encargó de educar a la mujer. El cuerpo femenino fue fuertemente vigilado, pues en manos de éste recaía la responsabilidad de la construcción de la familia republicana. El Estado en su política de ordenamiento de las costumbres se apoyó en las instituciones de lo privado para establecer mecanismos de control: la Iglesia "mediante la prédica, la administración de los sacramentos y la institución de obras piadosas; [la familia] mediante la vigilancia y la sujeción de las mujeres jóvenes, utilizando como fuerzas coercitivas el rumor, la denuncia pública, la exclusión y el ostracismo" (Martínez 2002: 131).

En el tema de la prostitución, desde el inicio de la República quedó prohibida. Si el estado colombiano se empezaba a construir, no podía ser sobre la base de prácticas inmorales como el amor venal. De hecho, el 13 de enero de 1828, el Libertador expidió un decreto en el que designaba a la Policía el control y la persecución sobre quienes ejercían esta práctica. Tanto alcahuetes, como prostitutas estaban destinados al destierro a zonas inhóspitas del país, en caso de ser declarados culpables (Bolívar, Decreto sobre policía 1828). Generalmente,

las mujeres que llegaban a la capital en calidad de prostitutas era campesinas y de pequeños poblados, aún en formación en el país. Llegar a la ciudad implicaba un desenvolvimiento con el que ellas no contaban, y muchas veces caían en las redes de celestinas y alcahuetes que las obligaban a prostituirse a cambio de comida y refugio.

Finalmente, las prácticas a manos de la Iglesia y la familia tuvieron mayor incidencia sobre el control del cuerpo femenino, puesto que el Plan de educación de Santander nunca se puso a cabo a cabalidad. Solo las élites lograron tener acceso a las escuelas y a una educación más especializada continuando con el monopolio de la instrucción, pues nunca se logró contar con el suficiente presupuesto para popularizar la enseñanza, tanto en las ciudades como en las zonas rurales del país.

2. **La Reforma de Ospina Rodríguez**

En 1844 Mariano Ospina Rodríguez inició una reforma educativa donde le otorgó al Estado la función de controlar la educación en todos los niveles devolviéndole el poder a la Iglesia para intervenir ella. Lo anterior, puso en claro las intenciones de Ospina por usar esta institución como el instrumento de control y dominio ideológico sobre la población. O en palabras de Fals Borda: "*una situación educacional se manifiesta por elementos que dependen de la cultura, y los grupos y sistemas específicos que se encuentran dentro de ella llevan el sello peculiar de los valores y normas predominantes*" (Fals Borda 1962: 2).

Para los debates que surgieron debido a la reforma, Ospina planteó lo siguiente: "*Si vosotros gustáis del materialismo y de las nuevas doctrinas sociales que alborotan al mundo, enseñadlas a vuestros hijos; Bentham, Proudhon, Hegel, están a vuestra disposición; elegid los hombres que más a propósito juzguéis para que inculquen sus doctrinas a vuestro hijos; nosotros no pretendemos estorbároslo, respetamos vuestra libertad*" (Ospina en : De Gouzy 1990: 440). A pesar de que Ospina era conservador, se leía un ambiente "progresista" que aparece ya, preparando el terreno para las reformas liberales posteriores. En la Reforma, se clasificaba la educación básica bajo las niveles de primaria, superior, pública y privada dividiendo las escuelas en siete clases: primaria para niños, para niñas, adultos, vocacional, secundaria, jardín infantil y normal; se organizó la educación rural, también se contempló las universidades. En 1844 llegaron nuevamente los jesuitas para las escuelas (Rausch 1993: 65).

No obstante, a partir de 1850, se inició la disgregación de la Reforma educativa de Ospina, debido al surgimiento de un partido liberal organizado que ya se diferenciaba claramente del conservador. Desde el año en mención hasta 1880 aparece el Liberalismo Radical caracterizado por las múltiples confrontaciones que existieron entre Iglesia y Estado, la primera por mantener su dominio, el segundo por instaurar un Estado democrático con una amplia independencia con respecto a la Iglesia.

El Olimpo Radical y la educación del bello sexo

El agente modernizador que escogió el país para ingresar a competir con los países europeos, fue la educación popular. Después de 1860, durante el federalismo, se inició uno de los períodos de reforma educativa más

significativos de la historia colombiana, no solo por las implicaciones políticas que tuvo, sino por el impacto social que causó debido a que la escuela pública se declaró obligatoria y gratuita (Silva 1989: 63). Mientras estuvo José Hilario López en el poder, se abolieron los grados académicos, se suprimieron las universidades y se fundaron los colegios nacionales en Bogotá, Cartagena, y Popayán. Él acogió la famosa frase "Iglesia Libre en el Estado Libre" (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 11), por lo que se incitó a la inevitable guerra que habría de existir entre Iglesia y Estado. Según los liberales, la iglesia estaba ligada a ideas atrasadas y antidemocráticas, por lo tanto, no era capaz de dirigir y orientar la educación hacia la modernidad.

La mujer, que desde la Colonia y la primera mitad del siglo XIX estuvo pensada desde el ámbito privado, iniciaba por fin, un proceso de participación "pública", pues tenía ya la posibilidad de educarse en las escuelas. Sin embargo, el cuerpo y la sexualidad femeninos todavía pertenecían al interior de los hogares. Entonces, las políticas de construcción social del cuerpo femenino se dirigieron a la conservación de la salud física y moral ligados a la higiene como una característica fundamental en la estética y la distinción social. Las virtudes cristianas eran la base de la educación popular, al respecto Rufino Cuervo en su *Catecismo de urbanidad* (segunda edición, 1853), decía: "*La educación de las niñas exige hoy, más que en ningún otro tiempo, una atención especialísima. En el embate de los vicios y de los malos instintos que amagan tornar el país a la barbarie, la providencia nos presenta, en nuestras esposas y en nuestros hijos salvándose de la corrupción general una esperanza, un medio de salud para el porvenir*" (Cuervo 1853: 3).

Por supuesto, solo las mujeres burguesas con cierto acceso a la educación, podían obedecer a los requerimientos del Estado moderno. Eran ellas ese recurso civilizador con el que el país saldría a la luz de la modernidad. Garantizar una buena educación a las mujeres y crear hábitos moralmente aceptados, era procurar unos hijos bien dirigidos que se harían cargo de la civilización del país. Mientras el cuerpo femenino era construido para la modernidad, en 1869, durante el gobierno de Santos Acosta, se fundó la Universidad Nacional en un período de breve progreso económico, se fomentó el cultivo de tabaco y su exportación, incrementando los recursos para las escuelas normales.

La educación de la mujer, durante el Olimpo Radical, fue de corte tradicionalista y bastante restringida, debido a que, por un lado, pocas mujeres tenían acceso a ella, incluso entre las élites. Por otro lado, porque su lugar en la sociedad era de ama de casa desempeñando labores domésticas. Con el DOIP, se reglamentó la enseñanza en escuelas de niñas, donde "*no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la instrucción pública i se distribuirán las horas de trabajo entre las instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres*" (Decreto de Instrucción Publica citado en: Andrade, Castro, Guerrero 1999: 30). Aunque se reglamentó una educación para las niñas, no era igual que para los hombres, pues, en todo caso, esta fue para optimizar su trabajo en el hogar. Aquí, vale la pena señalar que la contradicción es clara, entre la subordinación femenina en un momento donde se apoyaban las ideas de "igualdad" y "libertad", en la construcción del Estado moderno. Y el tipo de educación tradicional que pretende solo adecuar el cuerpo femenino a su desempeño en el hogar, lugar en el que oficialmente, "debía" pertenecer soportando el matrimonio y construyendo la familia.

El acceso de la mujeres a la educación permitió, no solo crear hábitos en los usos y concepción del cuerpo, sino

que también facilitó la introducción de ideas liberales en los ámbitos privados, pues quiénes sino ellas para educar desde la casa a sus hijos dentro de la dinámica moderna. Tal era la convicción que sobre la efectividad de la educación se tenía, que el dirigente Mariano Ospina Rodríguez sostenía que "*El poder de la educación es tan grande, que puede hacer de un niño un héroe, un sabio, un santo o un bandido miserable...*"(Ospina Rodríguez en: De Gouzy Doris 1990: 423). A partir de ese momento, a las mujeres se les empezó a enseñar religión, lecto -escritura, nociones de historia y geografía, pero principalmente se les enseñó bordado, costura, cumplimientos de labores hogareñas y economía familiar.

En 1872, se creó la primera normal para mujeres en Bogotá con 80 alumnas. Este, fue un cambio "radical" que abrió la posibilidad de que las mujeres hicieran parte de un espacio diferente al hogar. Por primera vez, dentro de la oficialidad del estado las mujeres podían participar del mundo laboral, pues eran formadas para trabajar como profesoras de educación primaria. Las mujeres que tenían acceso a estudiar bachillerato, generalmente eran las de clase alta; no obstante, "*los mas altos institutos de educación femenina no daban ni siquiera una preparación equivalente al bachillerato masculino y afirmaban que "la mujer que quiere saber un poco mas tiene que estudiar sola y exponerse a recibir las críticas sociales que por eso se le hacen"* (Velázquez 1989: 26). Muchas mujeres de clase media aspiraron a ascender en su condición social desempeñando cargos educativos. Aunque era el único trabajo permitido, fueron objeto de críticas porque dentro del discurso tradicional, el lugar de la mujer era dentro del hogar.

Un espacio que se abrió dentro de la cotidianidad femenina del siglo XIX, fue la creación de toda una serie de publicaciones periódicas y revistas que trataban temas exclusivos para la mujer. Con estas, se difundías aquellas ideas de la modernidad del Estado, cuidando que las mujeres no incursionaran en otros campos distintos a los del hogar. Es así que La *Biblioteca de Señoritas* una revista muy conocida que empezó a circular en 1858, cuyos temas eran excusivamente dirigidos a las mujeres burguesas con cierto nivel de educación: *"Empero, para esto se necesita un campo conocido i seguro donde sembrar los granos del talento, especie de urna de oro que recoja i guarde nuestras primeras obras como un depósito sagrado. Esa urna es la BILIOTECA DE SEÑORITAS, que nosotros no hemos vacilado en poner en manos de las jóvenes neogranadinas, como en las manos mismas de las diosas protectoras del jenio*" (Biblioteca de señoritas Bogotá, enero 3 de 1858, Num. 1 año 1).

El ideal de mujer aparece, así como las intenciones de construir el cuerpo femenino en la estética "moderna"-tradicional, desde los hábitos, en los periódicos. En la primera edición de la Biblioteca se manifiesta asÍ: *"… mas civilizados que los griegos i que los latinos, nosotros no haremos de la hermosura desenvuelta ni del amor salvaje, el tema de nuestras inspiraciones; no, porque María, la madre de Dios, es más hermosa i digna para nosotros llorando al pie de la cruz la muerte de su hijo redentor, que la Venus voluptuosa del mundo sensualista, brotada como una perla del seno de los mares…"* (Biblioteca de señoritas Bogotá, enero 3 de 1858, Num. 1 año 1). Acá, no solo el ideal de mujer-virgen-madre se pone de presente con el ejemplo de la virgen María, sino que el grado de civilización se mide por esa visón de la belleza femenina.

La mujer joven, vista desde los hombres, es un elemento de placer y de pecado, pues ese cuerpo está presto a las tentaciones. Desde la perspectiva religiosa, la mujer joven es Eva, que hace caer en tentación a todos lo hombres, aún si ellos están lejos de "querer" involucrarse con ella. Desde el periodo colonial, las mujeres

que eran vistas como objetos de placer, fueron aquellas que no pertenecían a la condición social ni étnica de los grupos dirigentes, es decir, las mestizas, indígenas y esclavas africanas. "No se si debido al clima, a los alimentos o a la naturaleza del terreno en que habitamos, lo cierto es que al mujer en nuestro país se desarrolla tan precozmente, que una niña de catorce años está aquí tan completamente formada, como lo estaría una de diez i ocho o veinte en cualquier parte de Europa… No sucede lo mismo respecto a su parte intelectual, pues cuando a los catorce años está físicamente bien formada, de manera que podía llamarse mujer, todavía conserva la sencillez, la inocencia i la falta de malicia que caracterizan al niño" (Biblioteca de señoritas Bogotá, 1868, pg. 3).

El cuerpo femenino es seductor hasta que se casa, de ahí en adelante se vuelve "asexuado". Se convierte en un objeto sagrado y se le compara con la María, la virgen-madre de Cristo.

elaas), la higiene, o y se le copaa stizas, inds que se harnuestros hijos salvda. En elaas), la higiene, Hay una represión de los atributos, la fórmula del comportamiento se convierte en un catálogo de las buenas maneras que se debe reflejar en los bailes (poco frecuentes para las mujeres solteras), la higiene, el vestido, los adornos. Pues finalmente, la modernidad se expresa desde lo estético, incluso en la belleza espiritual. La percepción del cuerpo depende de cada época y de cada discurso como lo ha querido ver. Todo eso jalonan nuestra propia concepción y experiencia corporal. Desde que se introdujo a la mujer en el sistema educativo se hizo desde la discriminación, condicionando lo que debía saber, incluso cómo aprender. "Así es que no hay un solo artículo en que la mujer no esté de blanco aunque sea indirectamente, llevando su manía hasta el punto de censurar el que algunas no queramos cambiar la libertad de que disfrutamos en el hogar paterno, por el yugo que ellos nos hacen llevar en la vida de matrimonio….Estos señores escritores saben mui bien, que la mujer es lo que el hombre quiere que sea, que si ella es coqueta, es porque él es desleal, que si ella es frívola, es porque él es ignorante. De manera que al atacar a las mujeres para correjir la sociedad se ha querido matar a la serpiente por la cola." (Biblioteca de señoritas Bogotá, 1858).

Lo claro es que la atención sobre las mujeres, los usos de su cuerpo, su vinculación a la educación, los discursos que sobre ella se hicieron, entre otros, se hicieron sobre la discriminación, pues todo lo anterior, es desde lo masculino. En 1880, Soledad Acosta de Samper publicó en su revista *La Mujer* que por "*falta de urbanidad y de un porte fino y cortesano, podemos hacernos a crueles enemigos que se ceben en nuestra reputación y nos hagan infelices. Así pues, es preciso que las niñas, desde que tienen unos de razón, aprendan que la vida no es so una serie de sacrificios más o menos grandes, para cumplir los cuales necesitamos armarnos con una capa de cortesanía que haga amable esa abnegación"* (Acosta de S, 1880: 74).

Las mujeres de la clase popular, debido a su condición de pobreza, no tenían posibilidades de estudiar porque se encontraban obligadas a trabajar en labores agrícolas y manufactureras. También fueron estas mujeres las que estuvieron vinculadas en las luchas políticas, sirviendo de espías o atendiendo a los heridos, alimentando soldados, etc., dichas mujeres fueron comúnmente llamadas "juanas". Sin embargo, la intención de la Biblioteca para Señoritas era lograr que todas la mujeres tuvieran acceso a las costumbres de "bien" y así decían: "Tanto la ciudadana como la campesina encontrarán en la BIBLIOTECA una fuente inagotable de placeres domésticos; una compañera instruida i agradable para las noches del hogar; un guía seguro ara penetrar sin embarazo en el mundo de la poesía i de la moda; i un diccionario histórico, en fin" (Biblioteca de señoritas

1858, 1). Por supuesto, era poco probable que la campesina, realmente accediera a este tipo de información, cuando difícilmente, sabía leer y escribir.

Durante este período hubo gran interés por las ciencias útiles, hasta el punto que muchos liberales estudiaron en el exterior carreras vinculadas al comercio, la ingeniería y la medicina. *"Preferiblemente se matriculaban en universidades católicas de Estados Unidos, Inglaterra y Francia, dirigidas por jesuitas, para no perder las tradiciones cristianas y buenos modales hogareños*" (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 18). Por su parte, los conservadores también consideraron importante tener hombres preparados en estas áreas. Conforme pasó el tiempo, la educación superior tuvo cada vez mayor importancia y para 1870 se dieron los primeros pasos para la construcción del ferrocarril.

El 1º de mayo de 1870, el presidente Eustorgio Salgar, publicó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), norma que pretendía establecer el currículo y los métodos de enseñanza, otorgándole también ciertas libertades a los Estados para que organizaran sus propias escuelas públicas según los recursos existentes. Para lograr extender la educación, numerosos pensadores contribuyeron a la implementación de las reformas, sin tener en cuenta ideologías o tendencias políticas. El DOIP fue una reforma progresista que buscaba por medios administrativos, financieros, didácticos y pedagógicos, darle una estructura al sistema educativo para poder semejar la enseñanza a la manera europea occidental. El apartado mas criticado del Decreto, fue el referente a la enseñanza de la religión, ya que las escuelas quedaron en libertad de enseñar o no la religión católica. Esto trajo una profunda reprobación por parte de los sacerdotes y de muchos padres de familia, quienes, al aplicarse la regla, retiraron de los establecimientos a sus hijos so pretexto de "haber desterrado a Dios de las aulas".

Se trató de imponer una educación laica que desplazara a la Iglesia del control que tenía sobre la instrucción. Para ello crearon escuelas Normales (establecimientos educativos especializados en formar maestros), donde los profesores eran sometidos a vigilancia constante, incluso en su vida privada, con el objeto de que prepararan a sus estudiantes de una manera íntegra y correcta. Se consideraron a los educadores como constructores de la nacionalidad, de ahí que se identificaran con el "código republicano" (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 18).

Los radicales consideraban que con la educación se engendraba al niño por segunda vez: "*la educación busca liberar el entendimiento, propugna por enseñar a pensar y a no memorizar, se orienta al respeto por la libertad como condición indispensable para ser un buen ciudadano y un individuo libre, la misión de la educación sería la de contribuir a que desaparezcan los comportamientos y actitudes heredadas del pasado colonial, de capacitación y valores impuestos por el propio desarrollo de las fuerzas productivas"* (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 44). Comunicaron la proclamación de la educación laica y defendieron la constitucionalidad y el beneficio político, económico y social que aportaría a la Nación (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 21). Los que se opusieron a la educación laica, que consideraban la escuela obligatoria como una intromisión ilegítima del Estado en ámbitos que no le correspondían y que encontraban la reforma como una tendencia antirreligiosa, fueron llamados de forma despectiva "Ignorantistas". Por otro lado, los que se comprometieron en defender la reforma radical, fueron denominado por la oposición como "instruccionistas", por su acuerdo con el pensamiento liberal que "*concebía el sistema de enseñanza pública como la palanca central en el camino de la libertad*" (Silva 1989: 61).

Para apoyar el decreto de instrucción pública, numerosos liberales llevaron a sus hijos a los establecimientos instructivos públicos, dotaron las bibliotecas, apoyaron económicamente y trataron de hacer de la instrucción primaria un aspecto primordial para la comunidad (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 22). Los "instruccionistas" buscaban el cambio social por medio de la educación bajo los principios de libertad y utilidad. Estos reformadores pertenecían a la élite y eran renombrados líderes políticos, escritores y teóricos. Consideraban que "*la educación cultiva al individuo en su triple carácter: animal, ser pensante y ser responsable. Sin este cultivo el hombre se acerca a la barbarie al abismo de todas las miserias personales y de todos los vicios y delitos*"(Revista "Escuela Normal" II 1871, citada en: Rausch 1993: 90). Así mismo, sostenían que el hombre para producir dependía de la tierra, si no estudiaba, no sabía como utilizar y explotar bien los recursos que ella proporcionaba; con la instrucción, el hombre incrementaba su capacidad para manejar los factores productivos de manera mucho mas fructífera. Con respecto a la religión, los reformistas no consideraban que la educación laica "corrompería" a los niños, como sostenían los opositores, debido a que simplemente se estaba dando una amplia permisividad religiosa con el fin de que los estudiantes se volvieran mas tolerantes en la sociedad. Si los padres deseaban, las escuelas estarían abiertas para que los sacerdotes compartieran sus enseñanzas de manera extra-curricular (Rausch 1993: 92).

Así fue que, hombres y mujeres viajaron masivamente a las ciudades con el fin de acceder a la vida moderna y a la educación que ya estaba en auge en las zonas urbanas del país. Sin embargo, ante la dificultad de abrirse camino muchas mujeres ejercieron la prostitución. Algunas de ellas fueron forzadas a retirarse a zonas marginales del territorio nacional, y murieron entre la hambruna y las inclemencias de la naturaleza. Entonces, el agente modernizador de la educación, estaba quedándose corto entre las masas populares, pero los medios de comunicación fueron los que apadrinaron los discursos del cuerpo moderno, para por fin, llevar la estética moderna a las familias de la naciente república.

La incesante oposición a la que se vio enfrentado el cumplimiento del DOIP, finalmente terminó por derrotar a los instruccionistas. Mientras el liberalismo trataba de dividir la jerarquía eclesiástica, se estaban uniendo las fuerzas conservadoras con la Iglesia en un intento por acabar con el "Olimpo Radical"[1]. La Iglesia consideraba que ella había sido el principal "agente civilizador" en Colombia, y debía seguir ejerciendo su autoridad tradicional sobre las escuelas. Sostenía que la educación laica corrompería a los niños y llevaría al país a un desastre total (Rausch 1993: 116). En 1872, el Obispo Bermúdez expidió una pastoral prohibiendo a todos los católicos a matricular a sus hijos so pena de excomunión. La Reforma Liberal entonces, tuvo un gran obstáculo en la Iglesia que en 1876, se alzó en armas para defender a la Religión de la "tiranía docente" del Estado (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 26). La guerra civil de 1876 paralizó la educación convirtiendo los establecimientos educativos en trincheras y cuarteles, maestros y alumnos participaron de los combates. Gran cantidad de libros y bibliotecas fueron quemados (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 29).

Los principales aspectos de enfrentamiento entre los conservadores y liberales en materia de educación eran, para resumir, los siguientes:

1. Consideraban que la educación no debía ser obligatoria. Los padres eran los que decidían si sus hijos

1 Olimpo Radical: Nombre que se le dio al período en que los liberales radicales gobernaron en América Latina entre 1850 a 1880.

entraban o no a la escuela y por lo tanto podían educarlos como lo consideraran mejor. Pensaban que era injusto forzar a los padres a enviar a sus hijos a estudiar si ellos dependían del trabajo de los niños y no iba a ser útil enseñarles cosas que no necesitaban. Proponían que era mejor establecer normas de educación voluntarias y mas bien estimular a la población a que se alfabetizaran para que llegaran a ser buenos ciudadanos (Rausch 1993: 126).

2. Para los conservadores la religión era fundamental para la educación. Consideraban que la instrucción podía ser científica en su contenido pero la forma de educar debía ser religiosa. Prescindir de la forma en la enseñanza era crear una instrucción falsa.

3. La educación laica era un complot liberal para absorber la población y ganarse a la juventud, con el ánimo de convertirlos en esclavos de las ambiciones "bastardas" de los liberales. Pensaban que las escuelas laicas eran el "taller" del gobierno para alienar la niñez. Estaban convencidos de que si la población era degenerada, sería mucho peor sin semejante control. Comparaban la caída del Imperio Romano con la situación que ellos suponían, iba a suceder porque al igual que en Roma, ellos perdieron su fuerte base moral (Rausch 1993: 126).

No obstante, a pesar del progreso generado, para la educación en las provincias no llegaron los dineros suficientes que debían cubrir los gastos escolares. Las solicitudes de presupuestos para libros, muebles, tableros, etc., fueron constantes y reflejaron una gran preocupación por la instrucción escolar. (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 16). Por lo tanto, aunque la propuesta educativa tenía la intención de generar un gran impacto modernizador, no logró cumplir con las expectativas de los gobiernos liberales de turno. Al respecto, José Joaquín Brunner, señala que los agentes modernizantes en los nacientes Estados latinoamericanos, fueron puestos en acción sin conciencia del alcance de las prácticas promovidas por los adelantos técnicos, al adjudicarle un papel central al mercado y promover la industrialización y la urbanización, la educación masiva, el conocimiento científico y la transformación del medio por su conducto (Brunner 1988: 46). Finalmente, el poder civil se impuso, la iglesia perdió muchos de sus privilegios y fue reprimida. A pesar de todo, los radicales no atacaron directamente a la religión puesto que la consideraban que si lo hacían ofenderían a Dios y a Jesucristo fundador finalmente del cristianismo. A lo que realmente se oponían, era a la pretensión de la Iglesia de colocarse por encima del Estado, con el argumento de poseer la única verdad revelada por Dios (Andrade, Castro, Guerrero 1999: 30).

Conclusiones

La percepci**ó**n del cuerpo femenino fue un elemento principal en los discursos de la modernidad en Colombia y en su proyecto de estado-nación. La experiencia corporal de la mujer fue construida desde la escuela, la ley y los hábitos desde lo íntimo. Hubo una represión constante de los atributos femeninos, pues el papel de la mujer fue percibido desde la abnegación y el sufrimiento. La fórmula del comportamiento se convirtió en un catálogo de las buenas maneras que se debía reflejar en los bailes, la higiene, el vestido, los adornos. La modernidad se expresó desde lo estético, incluso en la belleza espiritual. Desde que se introdujo a la mujer en el sistema educativo se hizo desde la discriminación, condicionando lo que debía saber, incluso cómo aprender.

La Universidad Pedagógica de Colombia fue inicialmente para mujeres y las carreras que ofrecía eran para ser profesoras.

El período comprendido entre 1850 y 1880, fue una época de profundos cambios no solo políticos sino sociales, donde la naciente república sigue su proceso de adaptación a su condición de independiente. Con respecto a la educación, los liberales intentaron modernizar el país por medio de la instrucción popular que finalmente no tuvo los resultados esperados porque, si bien, la escuela llegó a muchos sectores sociales, también se generó un gran rechazo por parte de la comunidad que principalmente era rural y no sentía la necesidad de educarse.

La idea de "Progreso" estaba inmersa en todos los aspectos relacionados con la República, así por ejemplo el hecho de que durante la década de los setenta del siglo XIX, en Colombia se dieran los primeros intentos de construir el ferrocarril, da cuenta de una competencia por igualar o por lo menos ser similar a los países de Europa Occidental. De otro lado, la política liberal imperante en el momento buscaba hacer que las ciudades fueran tremendamente grandes, muy cuadriculadas y con importantes centros industriales, que se desarrollaran tecnológicamente y mejoraran la economía. El progreso en el aspecto social, esta relacionado con la creación de una conciencia de modernización relacionada con ideas de producción y consumo masivo. Una de las maneras para lograrlo fue por medio de la educación, inculcando a la población, desde la niñez, esos conceptos de progreso, desarrollo y modernidad. Si una persona podía estudiar en Europa o Estados Unidos habría estado mas en contacto con los países desarrollados y por lo tanto había progresado más.

No obstante, cabe cuestionarse la aplicabilidad de estas ideas europeas, en países como el nuestro. Colombia, durante el siglo XIX tenía una población básicamente rural, con unos pequeñísimos centros urbanos, donde las ideas de industrialización no eran muy acordes con al situación en que se vivía. También hay que tener en cuenta que no toda la población era homogénea, es decir, étnicamente el país estaba compuesto por varios grupos. Las nociones de libertad individual y propiedad privada, propuestas por le liberalismo, difícilmente iban a ser entendidas por las comunidades indígenas que, dentro de su cotidianidad, tenían propiedad comunal sobre las tierras, producían en grupo y su economía era diferente. También están los grupos de antiguos esclavos y los que fueron fugitivos, quienes llevaban una vida rural distinta a la de los otros grupos campesinos.

Esta noción de progreso impuesta por Europa Occidental estuvo muy influida por ideas del positivismo, Darwinismo social que, a la hora de aplicarse en América Latina, se prestaron para acentuar aún más la discriminación que desde la conquista se había generado. Así, se puede hablar de las políticas de inmigración extranjera, no solo para inversión económica, sino para una purificación racial, que incluso en las escuelas se enseñaba. Por ejemplo se crearon toda una serie de taxonomías para organizar las razas, siendo la europea la primera y mejor, a los niños en el colegio se explicaba las mezclas raciales y gran cantidad de razas y subrazas. Esto afectaba a gran parte de la población que tenía ascendentes indios y negros.

Los Estados Unidos de Colombia trajo consigo ideas importadas de Europa, tales como, libre cambio que incrementó las exportaciones, vincularon la tierra a la producción, dinamizaron el mercado interno, ampliaron la infraestructura, etc. Con respecto a la educación fue una época donde fue considerado el factor de desarrollo la unidad y la identidad como creadoras de nacionalidad, reemplazaron el escolasticismo por el utilitarismo

de Bentham y el laicismo. Este último punto fue fuente de muchas controversias en donde participó la Iglesia activamente como opositora en las nuevas tendencias educativas por considerarlas "anticatólicas" y por atentar contra la moral de las sociedades. El pretexto que sirvió para los enfrentamientos entre Iglesia y Estado fue la educación, que en el fondo era una lucha política, dado que la Iglesia estaba perdiendo autoridad y dominio en cuestiones del Estado y de la sociedad. También el hecho de que se unieran los conservadores a favor de la institución eclesiástica, demuestra los asuntos políticos que intervenían en las confrontaciones.

Por otro lado, al analizar la política educativa de la segunda mitad del siglo XIX, se permite plantear que la idea de que dicha política no se dio por consenso, es decir, no fueron reformas aceptadas por todos, sino que dividió a la población y solo ciertos sectores del país cumplieron con la norma. La imposición del DOIP dividió a la Iglesia, generó numerosos conflictos, armados en ocasiones, enfrentó a la sociedad, etc., no obstante, dinamizó el proceso educativo con nuevos modelos y nuevas propuestas que abolieron antiguas formas de enseñanzas no tan prácticas para la vida del momento.

El papel de la mujer dentro de la educación fue activo en la medida que hacía parte de la construcción del estado-nación debido a las condiciones a las que estaba sometida. No obstante, se dinamizó un poco más con la reforma educativa de 1870, que proponía que las niñas fueran educadas en ciertas materias. A pesar del intento por alfabetizar a las mujeres, la mayoría de la población femenina no lograba ir a las escuelas dadas sus condiciones económicas y de sometimiento, ya que, una mujer era mas útil en la cocina y en la labores del hogar que en la escuela aprendiendo a leer y escribir. Sin embargo muchas mujeres lograron instruirse y hasta trabajar enseñando la primaria a los niños, trabajo que aunque era permitido, no era muy bien visto porque en el pensamiento colectivo, las mujeres no debían trabajar. Claro está que ese pensamiento se aplicaba para las clases altas, dado que para la población femenina popular era imposible cumplir con la norma y de hecho eran fuertes trabajadoras en labores agrícolas y manufactureras.

Hoy sabemos que la educación no puede ser uniforme, pues la necesidades de las sociedades cambian, la inclusión dentro de la educación no significa introducir personas en un sistema escolar, sino ser abierta a las experiencias de cada individuo en su proceso de aprendizaje. Todavía en el contexto educativo se cae en una dinámica de estética moderna, donde el estudiante debe obedecer, y ese es el esquema: la obediencia. Expresiones de apropiación de aprendizaje distintas a las establecidas y que no impliquen necesariamente obediencia no solo son mal vistas, sino cuestionadas y hasta cercenadas al punto que no queda ni la incipiente iniciativa del aprendizaje en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

Acosta de Samper, S. (1880). "Consejos a las señoritas"

Biblioteca de señoritas. Bogotá: imp. De Ovalles y CIA. (1858-1859)

Cuervo, R. (1853). *Breves nociones de urbanidad*, Bogotá: Francisco de Torres Amaya.

BIBLIOGRAFÍA

De Gouzy, D. (1990). Antología del Pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez, Bogotá: Banco de la República.

Fals Borda O. (1962). La Educación en Colombia: Bases para su Interpretación Sociológica, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología.

Guerrero, G. Andrade A, N. Castro, C. (1999). Educación y Política en el Régimen del Liberalismo Radical. Sur del estado del Cauca, Pasto: Editorial Graficolor.

Jaramillo, J. (1984). El Proceso de Educación del Virreinato a la Nueva Granada. En: Instituto Cultural, Manual de Historia Colombiana. Tomo III (pags. 175-190) Bogotá: Instituto Colombiano Cultural.

Jaramillo, P. (2002). Las arrepentidas. En: Martínez, A. Rodríguez, P. (compliladores). Placer, dinero y pecado: Historia de la prostitución en Colombia (pags. 91-128), Buenos Aires: Aguilar.

Martínez, A. (2002), De la moral pública a la vida privada, 1820-1920. En: Martínez, A. Rodríguez, P. (compliladores). Placer, dinero y pecado: Historia de la prostitución en Colombia (pags. 129-163), Buenos Aires: Aguilar.

Pedraza, Z. (1999). En Cuerpo y alma: Visiones de progreso y de la felicidad, Bogotá: Universidad de los Andes.

Rausch, J. (1993). La Educación durante el Federalismo, La Reforma Escolar de 1870. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica.

Silva, R. (1989). La Educación en Colombia. 1880 – 1930. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo VI: *Educación y Ciencia, Luchas de la Mujer, Vida Diaria*. (pags. 80- 130). Bogotá: Planeta Editorial

Velázquez, M. (1989). "Condición Jurídica y Social de la Mujer" en: Nueva Historia de Colombia, Tomo VI : *Educación y Ciencia, Luchas de la Mujer, Vida Diaria*. (pags. 9-61). Bogotá: Planeta Editorial.

4 – EMOCIONES POSITIVAS Y BÁSICAS PREDOMINANTES EN JÓVENES PRIVADOS DE LA LIBERTAD EN ASOMENORES - BOLIVAR

Predominant basic and positive emotions in young people deprived of freedom in ASOMENORES – Bolivar

AUTORES:

Cielo Isabel Ladrón de Guevara Vásquez[2]

Fundación Universitaria Tecnológica Comfenalco

Cartagena de Indias – Colombia

Resumen

En este trabajo se analizaron, desde la psicóloga positiva; las emociones positivas y básicas predominantes en jóvenes privados de la libertad, por conflictos con la ley penal en ASOMENORES (Asociación para la Reeducación de los Menores Infractores de la ley penal del Departamento de Bolívar). Corresponde a un estudio cualitativo de tipo exploratorio – descriptivo. Participaron seis profesionales del centro de atención especializada y seis jóvenes de ASOMENORES. Se aplicaron entrevistas semiestructuras a los jóvenes y profesionales además de la revisión de fuentes documentales. Se realizó un análisis por categorías según la triangulación hermenéutica.

Los resultados describen que las principales emociones positivas predominantes en los jóvenes son la gratuidad, la creatividad y el optimismo. Se recomienda fortalecer las emociones positivas del perdón, felicidad y la esperanza, para reducir la presencia o aparición de las emociones básicas, que en esta caso, las de mayor predominancia son el miedo, la ira y la tristeza.

Palabras clave: Emociones positivas, emociones básicas, joven en conflicto con la ley penal, Psicología positiva.

Abstract

In this work they were analyzed, from the positive psychologist; the predominant positive and basic emotions in young people deprived of the freedom, for conflicts with the penal law in ASOMENORES (Association for the reeducation of the Inobservant Minors of the penal law of the Department of Bolivar). It corresponds to a qualitative study of exploratory type – descriptively. There took part six professionals of the center of special-

2 Psicóloga. Especialista en Investigación aplicada a la Educación. Candidata a Magister en Educación – Mención currículo e innovaciones didácticas y estudiante del Doctorado en Humanidades – Mención Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Investigadora y profesora Asociada del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena – Colombia. Con 14 años de experiencia en área educativa y social como consultora de proyectos sociales y educativos con comunidades indígenas, afro descendientes y vulnerables en la Costa Caribe y en la Provincia de Darién – Panamá. Actualmente coordina los semilleros de investigación y la línea de investigación contextos, conflictos y actores del programa en mención. Miembro del Comité de ética institucional. Cielisa33@gmail.com

izing attention and six young people of ASOMENORES. Made out semistructures were applied to the young people and professionals in addition to the review of documentary sources. An analysis was realized by categories as the hermeneutic triangulation.

The results describe that the main predominant positive emotions in the young people are the cost-free status, the creativity and the optimism. It is recommended to strengthen the positive emotions of the pardon, happiness and the hope, to reduce the presence or appearance of the basic emotions, that in this one case, those of major predominance are the fear, the anger and the sadness.

Keywords: Positive Emotions, basic emotions, young in conflict with the penal law, positive Psychology.

Introducción

La psicología positiva, en la última década ha abierto una nueva mirada a la disciplina psicológica, a finales de los años noventa en los Estados Unidos, nace como una corriente científica que busca estudiar las fortalezas, virtudes y emociones positivas del ser humano, con el fin de darle una nueva mirada a la psicología, ya que ésta se ha centrado en el estudio de la anormalidad, es decir, de los aspectos negativos del ser humano. De ahí que, la psicología positiva no implica la búsqueda incontrolada de la felicidad, sino más bien, a través de un estudio serio y científico, lograr identificar las emociones positivas y fortalecerlas para prevenir la aparición de alguna alteración, en busca de una mejor calidad de vida y bienestar (Vera, 2006).

Es por ello que, los sujetos principales de esta investigación, son jóvenes en conflicto con la ley penal y por tal razón, privados de la libertad; cumplen la sanción penal en ASOMENORES (Asociación para la reeducación de los menores infractores de la ley penal del departamento de Bolívar). Una entidad de carácter departamental sin ánimo de lucro y de utilidad común, vinculada al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, constituida mediante resolución 2359 de 1990, conformada y cofinanciada por la Gobernación de Bolívar, la Alcaldía de Cartagena, El ICBF regional Bolívar, el SENA regional Bolívar y el Departamento de Policía. Por eso, se hace pertinente mencionar la Ley 1098 de 2006 de Infancia y adolescencia, que promueve el derecho a la rehabilitación y la resocialización**.** Expresando que los niños, las niñas y los adolescentes que hayan cometido una infracción a la ley tienen derecho a la rehabilitación y resocialización, mediante planes y programas garantizados por el Estado e implementados por las instituciones y organizaciones que éste determine en desarrollo de las correspondientes políticas públicas. Por tanto, en ASOMENORES se desarrollan proyectos para fortalecer la integralidad en los jóvenes en la etapa de sanción, como menor infractor Vizcaíno (2008) lo define así:

> *Menores de 18 años que pasan por encima de las normas legitimadas por el Estado colombiano y la sociedad y se colocan en contra de ellas, lo que significa que sus actos violan derechos de los demás, incluso el derecho a la vida, pasando por su participación en contravenciones y delitos*.

Así, los jóvenes que acuden a ASOMENORES por lo general son resultado de las problemáticas familiares, sociales y económicas del país, factores que inciden a encontrar en la calle grupos de jóvenes en riesgos, pandilleros, bandas criminales, microtráfico y entre otras causas en las que se posibilita un contexto para delinquir y abusar de la autoridad familiar, civil, policial y social. En la mayoría de los casos son jóvenes desescolarizados y expuestos a factores de riesgo en sus entornos cotidianos, originando la transgresión de las normas que establece la sociedad.

De acuerdo a la problemática descrita, surgió la idea de investigación que se materializó en este proyecto, el cual busca describir las emociones positivas y básicas en los jóvenes para futuras intervenciones que permitan el fortalecimiento de las emociones positivas predominantes en los jóvenes y así reducir los *estigmas sociales* con los que tienen que cargar a causa del rechazo social y en algunos casos, de sus familiares; razón por la que se hace pertinente este estudio, con la intención de propiciar una mejor interacción social con el grupo de pares internos en la Institución y con el núcleo familiar.

Según Castro Solana (2010) es evidente "que históricamente los psicólogos les han dedicado mucho más esfuerzo a los abordajes centrados en las situaciones problema o conflictos que a los aspectos salugénicos" (p.19) es por eso que la psicología positiva surge con unos objetivos claros, según expresan Mariñelarena-Dondena y Gancedo (2011)

> *El objetivo general de la Psicología Positiva es el estudio del bienestar psíquico o felicidad. A su vez, este se desglosa en tres objetivos específicos: a) el estudio de las emociones positivas, b) el estudio de los rasgos positivos del psiquismo y c) las instituciones que generan a y b. (p.71)*

Y entre los principales postulados de la psicología positiva se encuentran las *emociones positivas*, las cuales según Seligman (2011) "amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales y los hacen mas perdurables, acrecientan las reservas a las que podemos recurrir cuando se nos presenta una amenaza o una oportunidad" (p.64) éstas tienen su funcionamiento biológico en el sistema límbico. En este sentido, la investigación centró su análisis en las emociones positivas del *pasado* (gratuidad y perdón), *presente* (felicidad y creatividad) y *futuro* (optimismo y esperanza). Las emociones positivas del pasado según Barragán, Ahmad & Morales (2014) "se hallan mayormente determinadas por pensamientos relacionados con sucesos ya ocurridos, lo que permite interpretarlas…*la gratitud*, acelera el disfrute y la valoración de los buenos momentos al intensificar los recuerdos positivos" (p.108) y el *perdón* según Castro Solana (2010) "Implica un cambio progresivo al transformar afectos, pensamientos y acciones de negativos en positivos respecto de una figura negativa por alguna acción realizada en el pasado" (p.89). Las emociones aunque se hayan vivido en el pasado, tiene incidencia en las emociones del presente, entre las que se priorizaron fueron la *felicidad,* estado emocional que es resultado del placer y el sentido o significado de la vida ante un compromiso, lo cual provoca el flujo, generando así la felicidad. (Punset, 2010). La otra emoción del presente abordado es la *creatividad,* de acuerdo con Vera (2006) "es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original" (p. 7). Entre las emociones del futuro se estudiaron el *optimismo* que como afirman Alpízar y Salas (2010) es "mirar el futuro con una actitud más favorable, lo que le permite a la persona tener un mejor estado de ánimo y ser más perseverante con respecto a sus metas futuras" (p.66) Y la *esperanza* según Seligman (2011) "radica en encontrar causas permanentes y universales para los sucesos positivos junto con causas transitorias y específicas para los adversos" (p.146).

Por otro lado, se abordaron las emociones básicas, particularmente la ira, miedo y tristeza, que de manera implícita, están presentes en los jóvenes usuarios de ASOMENORES, condición que fue expresada por los formadores. Las emociones básicas a todo ser humano, según Vecina (2006). "son intensas pero breves en el tiempo" (p. 10) e indudablemente, en el transcurrir de la historia de la psicología ha tenido mayor influencia el estudio de la anormalidad en el ser humano, caso muy particular con los sujetos de esta investigación, ya que

en la mayoría de los casos las personas ajenas a su proceso de restablecimiento de derechos, los estigmatizan sin darse la posibilidad de analizar sus historias de vida, indagar que existe de positivo en ellos, propiciar una mejor calidad de vida, ayudar a aumentar los estados salugénicos y reducir la aparición de patologías. Condiciones que hacen que este estudio, haya sido innovador y principalmente, abordar a la psicología positiva desde otra perspectiva, es decir con jóvenes privados de la libertad.

Método

Se trabajó desde un enfoque cualitativo, puesto que se pretendió describir las emociones positivas y básicas predominantes en jóvenes en conflicto con la ley penal, es decir privados de la libertad, por tal razón se requieren de *condiciones éticas* relevantes para el trabajo de campo, como son permisos especiales por las autoridades competentes para trabajo con menores, consentimientos informado para los entrevistados y por las condiciones de la población de estudio (jóvenes privados de la libertad) no se pudieron hacer grabaciones a las entrevistas, solo a los profesionales. El tipo de investigación abordada fue exploratorio, puesto que se pretende abonar el terreno para posteriores investigaciones e intervenciones desde la psicología positiva con jóvenes privados de la libertad y se pretendió *describir* las emociones predominantes en ellos.

Con el fin de organizar el proceso de recogida de la información y posterior análisis, se definieron las categorías apriorísticas que según Cisterna (2005) son "construidas antes del proceso recopilatorio de la información" y subcategorías que "detallan micro aspectos" (p. 64) de las categorías principales, las cuales se derivan directamente de los objetivos de la investigación. Las categorías de análisis son CA1: las emociones positivas, ésta se subdividió en tres subcategorías así: i) emociones del *pasado* (perdón y gratuidad) ii) emociones del *presente* (felicidad y creatividad) iii) emociones del *futuro* (optimismo y esperanza). La segunda categoría CA2: las emociones básicas y las subcategorías: i) miedo ii) ira iii) tristeza. Estas dos categorías fueron sistematizadas en una matriz de entrevista semiestructurada para los dos *estamentos* principales de este estudio (6 *profesionales* del centro de atención especializada y 6 jóvenes usuarios de ASOMENORES). Y la última categoría de análisis CA3: Jóvenes en conflicto con la ley penal y la subcategoría: i) perfil del joven en conflicto con la ley penal. Fue abordada desde la revisión de las fuentes documental de la Institución.

Los criterios de selección de los sujetos participantes de la investigación, fueron los siguientes: i) 2 profesional por cada equipo interdisciplinario de los tres grupos del centro de atención especializada CAE (2 psicólogos, 2 trabajadoras sociales y 2 educadores) y ii) jóvenes que pertenecieran al grupo de atención especializada (con *sanción penal*) y entre las edades de 14 y 28 años, según la Ley Estatutaria de ciudadanía juvenil 1622 de 2013 de Colombia.

Por último, se realizó un análisis desde la triangulación hermenéutica propuesta por (Cisterna, 2011) como el cruce dialéctico de la información recogida de cada uno de los estamentos, propiciando los resultados de la investigación y triangulados con la teoría, dándole relevancia y pertenencia a los datos interpretados por el investigador. A continuación se presenta la relación o coherencia metodológica entre los estamentos (profesionales y jóvenes), las categorías y subcategorías, objetivos e instrumentos para la recolección de la información. (Ver tabla 1)

Tabla 1. *Coherencia metodológica con las categorías de análisis.*

Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	subcategorías	Estamentos	Instrumentos
¿Cuáles son las emociones positivas y básicas	Describir las emociones positivas y básicas predominantes en jóvenes privados de la libertad, por conflicto con la ley penal en Asomenores – Bolívar	Explorar las emociones positivas y básicas de los jóvenes usuarios de Asomenores.	Emociones positivas	Emociones del pasado (perdón y gratuidad) emociones del presente (felicidad y creatividad) emociones del futuro (optimismo y esperanza).	Jóvenes Profesionales	Entrevista semi estructurada
		Analizar la percepción de las y los profesionales en la vivencia de las emociones positivas y básicas en el discurso y actuar de los jóvenes en la cotidianidad.	Emociones básicas	Miedo Ira Tristeza	Jóvenes Profesionales	Entrevista semiestructurada
		Conceptualizar el perfil del joven en conflicto con la ley penal.	Jóvenes en conflicto con la ley penal	Perfil del joven en conflicto con la ley penal.	Directivos	Revisión documental

Resultados

Resultados de la investigación obtenidos a partir del análisis de las entrevistas

Emociones positivas

Según los resultados obtenidos de la entrevista tanto a profesionales como a los jóvenes, se expresa que a juicio de los profesionales del Centro de atención especializada de ASOMENORES, son jóvenes con ausencia de figuras parentales, patrones de autoridad y vacíos afectivos. Algunos son hijos no deseados y otros abandonados por padres vivos, aspectos que de una u otra forma incidieron en su vida delictiva reflejando poco *significado o sentido de la vida*.

Sin embargo, hay aspectos de las emociones positivas como la creatividad, optimismo y gratuidad que son predominantes en ellos, las cuales son vivenciadas durante el proceso de intervención psicosocial que se

realiza con los jóvenes y sus familias, en el tiempo que cumplen la sanción. Se evidencia al señalar que la gratuidad es una emoción positiva predominante en ellos porque: i) Ante situaciones de crisis y son intervenidos, expresan las gracias después de haber presentado mejorías en el proceso. ii) manifiestan la gratuidad, ante los estímulos de los profesionales que acompañan su proceso en relación a los avances, es decir hace que se sientan aceptados y reconocidos en el grupo. iii) Las familias también *aprenden a expresar las gracias, al pasar del tiempo, cuando perciben cambios en la conducta de sus hijos, nietos, sobrinos, etc*. iv) Son jóvenes dados a expresar las gracias por los servicios que se le brinda, situación que se logra, en el mediano plazo, especialmente cuando aprenden a experimentar la atención en la salud, educación, acompañamiento psicosocial y alimentario, aspectos que en muy pocos casos recibieron del núcleo familiar. v) En ocasiones es *mal entendida* como algo que ellos se merecen, *yo estoy aquí y a mí me tienen que solucionar cierta situación*, después de un tiempo que el joven va mejorando su actitud, vocabulario, estados de ánimo, exteriorizan expresiones como estas: *el viejo me quiere ayudar, gracias viejo* (entendiendo al viejo, como al educador, profesional).

De ahí que, la emoción de la gratuidad es aprendida a nivel social (Maganto y Maganto2013) en el tiempo que están privados de la libertad, ya que aprenden a valorar la atención integral que han recibido y les permite estabilizar el bienestar emocional y mejorar la calidad de vida (Mayano, s.f.) Cabe resaltar, que es mayormente percibida en los jóvenes que están próximos a cumplir su sanción, es decir los que tienen más de dos años de convivencia en ASOMENORES.

La segunda emoción positiva que predomina en los jóvenes es la *creatividad*, porque: i) en los espacios de formación de un arte u oficio, ellos ven una oportunidad de mejora. Tienen un alto nivel de creatividad, que no fue descubierta por ellos, además que en el contexto social y familiar no presentan dispositivo para explorarla. ii) Son muy creativos, *ya que se les dan las directrices para realizar algún trabajo manual y ellos terminan superando la instrucción creando nuevos diseños*, situación que los motiva y anima a reconocer que tienen atributos y habilidades manuales para propiciar el cambio. iii) En los jóvenes la creatividad es una emoción no explorada, en su entorno pasado, es algo que ellos temen expresar por los señalamientos de la sociedad, así que cuando logran experimentarla, aumentan los estados de creación e innovación. iv) Es una emoción positiva que genera y fortalece en los jóvenes la confianza en sí mismo, ya que manifiestan que no eran *capaces de hacer nada bueno, solo delinquir y han encontrado en las artes manuales herramientas para crear artesanías e inventar nuevos diseños*. Experiencia que estimula de manera positiva el proceso de reeducación, tanto a los jóvenes como a las familias y aumenta el significado de la vida con un mayor disfrute de lo que hacen. Por eso, cada trabajo manual que realizan "genera una pequeña señal de sensación positiva, y la emoción consecuentemente inducida hace que tenga mas posibilidades de desempeñar su tarea de forma creativa" (Seligman, 2011, p.64).

La tercera emoción positiva que predomina en los jóvenes es el *optimismo*, emoción que permite a las personas poder interpretar las dificultades o conflictos de la cotidianidad como algo que se puede superar (Seligman, 2011). Y según los resultados de las entrevistas señalan que: i) La gran mayoría de los jóvenes en la etapa de sanción, procuran esforzarse por mejorar su proceso de formación, con la intención de ser mejores personas, aunque hay otro grupo en menor proporción que solo piensan en el *aquí y el ahora y en la mayoría*

de los casos vuelven a sus actividades delictivas. ii) Antes de la notificación de salida hay un *fuerte optimismo causado por el crecimiento personal que el joven ha logrado, pero tan pronto se le notifica el egreso, aparece el temor, entonces el optimismo comienza a minimizarse*. iii) Es un trabajo constante del equipo de profesionales, generar espacios para que los jóvenes y las familias aprendan a ser optimistas, ante la posibilidad que pueda existir un futuro mejor para sus hijos y ellos mismos. En la gran mayoría de los jóvenes se logra el proceso de reconocerse y verse como *nuevas personas*. Emoción positiva ayuda a prevenir la depresión, les propicia una mejor actitud ante el trabajo, en especial cuando se han establecido como metas de vida y sobretodo, favorecen la salud física y mental. (Seligman, 2011)

Es evidente que estos jóvenes en su tiempo de privación de la libertad, logran hacer avances en el proceso de reeducación y restablecimiento de sus derechos, aunque sobresalen tres emociones positivas que aún deben ser afianzadas, en los proceso de atención integral aunque no hay que olvidar los antecedentes de la historia personal, social y familiar con la que ellos cargan. Entre estas emociones se presenta el *perdón*, ya que la relación con el pasado, la amargura y la vergüenza, están unidas indiscutiblemente con los recuerdos negativos experimentados (Seligman, 2011).

Según el análisis de las entrevistas se percibe que: i) Los jóvenes a su ingreso presentan como debilidad el perdón, y como un sentimiento opuesto al perdón está la venganza. ii) Son jóvenes que no han aprendido el perdón en su entorno familiar, l*es cuesta mucho el perdón, se movilizan afectivamente frente al enojo y la rabia a causa de sus situaciones pasadas*. iii) Estos jóvenes en la mayoría de los casos son producto de relaciones conflictivas o han crecido en familia con problemas de violencia intrafamiliar. iv) El perdón es una emoción difícil de vivenciarla ocasionada por las experiencias de maltrato por parte de la familia. v) En algunos jóvenes se ha logrado el perdón después de intervenciones terapéuticas constantes en el tiempo de permanencia en el Instituto. vi) Al iniciar la sanción, no tienen una conciencia del perdón, ellos están en busca de aliviar el resentimiento y se sientan tranquilos por resolver las situación por *su propia mano. vii)* Una constante en los jóvenes es el *resentimiento a las figuras paternas*, hecho que genera procesos enlentecidos del perdón.

Lo que se puede concluir, es que la gran mayoría ha experimentado el perdón de las familias por el *error que estoy pagando.* Como también hay un grupo minoritario de jóvenes, que son conscientes que al reconocer el error, pueden perdonarse y perdonar a los demás, como uno de ellos expresa al referirse al perdón de las familias: *les dije muchas mentiras para poder hacer mis vueltas*. *Pero me cuesta pedir perdón a otras personas.* Lo que evidencia que el perdón no fue una emoción aprendida en su pasado y en el presente, en la etapa de sanción se les hace difícil experimentarlo. De ahí que, en la Institución los educadores y profesionales son conscientes de esta realidad, por lo cual han diseñado estrategias lúdico – pedagógicas para abordar el tema de justicia restaurativa y lograr el perdón, es decir en palabras de Seligman (2011) "transforma la amargura en neutralidad o inclusos en recuerdos de tinte positivo, por lo que hace posible una mayor satisfacción con la vida: no puedes hacer daño al culpable no perdonando, pero puedes liberarte perdonándolo" (p.125).

Otra de las emociones a fortalecer en los jóvenes es la *felicidad*, se experimenta cuando las personas tienen establecidas metas en su vida y son alcanzadas, propiciando satisfacción con la vida y así ser felices. En lo que se concluye que: i) Se genera un estado emocional positivo, cuando *logran controlarse y no se ven involucrados en algún conflicto o pelea en la Institución*, en la minoría de los casos, son jóvenes que han vivido un proceso de crecimiento personal durante la sanción. ii) En la medida que interiorizan un cambio o un logro positivo, se convierte en un factor motivante para *creerse capaces de que pueden salir adelante,* en especial cuando han recibido algún reconocimiento verbal por los cambios positivos en su conducta. iii) La felicidad en los jóvenes se evidencia en la inmediatez, es decir es corta la experiencia en el tiempo.

Es comprensible estas conclusiones de la felicidad en los jóvenes, por la carencia de afecto y el aumento de experiencias traumáticas en su vida personal, como afirman Seligman (2011) "las personas felices recuerdan más sucesos buenos de los que en realidad sucedieron y olvidan más los malos" (p. 67) condición que va ligada a la poca vivencia del perdón ante situaciones del pasado.

Y por último, la emoción positiva de la *esperanza,* aunque tiene una estrecha relación con el optimismo, en los jóvenes se logran diferenciar algunos aspectos como: i) Se observa un gran porcentaje de jóvenes que perciben esta experiencia como un paso para cambiar el estilo de vida que estaban llevando. Aunque no en todos se posibilita el cambio. En consecuencia, se considera que es débil en los jóvenes por la *incapacidad para perdonar y perdonarse*. ii) la gran mayoría al salir en libertad sienten temor al enfrentarse con la realidad social que los espera afuera y presentan periodos de desesperanza, por tanto se intervienen terapéuticamente para disminuir la crisis.

Emociones básicas

Según los resultados obtenidos del análisis de CA2 *emociones básicas* están presente en ellos, ya que en su vida delictiva éstas tenían mayor predominancia, por tanto se hace un trabajo constante con los jóvenes para sanar heridas pasadas y de esta forma, iniciar un proceso de mejora y de manera explícita propiciar cambios en la vida personal y familiar de los jóvenes. Se puede concluir que: i) estas emociones son permanentes tanto afuera como adentro de la Institución. ii) La tristeza es una debilidad en ellos y no la exteriorizan, pero si expresan *estoy obstinado* es una palabra que para ellos tiene relación con la irritabilidad, soledad, manifestada en comportamientos agresivos. iii) en la agresividad reflejan la ira. iv) prevalece el miedo a la oscuridad, los utensilios médicos como jeringas y medicamentos. v) conflictos interno del joven, en la gran mayoría de los casos son ocasionados por las situaciones familiares, maltrato psicológico, físico, abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas, en los que se refleja la tristeza, ira, rabia y resentimiento a causa de la historia de vida pasada. vi) en los actos violentos dados por dificultades en la convivencia expresan *me enceguecí,* en otras palabras la ira. vii) La tristeza aparece en temporadas como navidad, fiestas familiares, etc. en las que se hace más evidente. Algunos la manifiestan con agresividad, reflejada en la forma de vestirse, peinarse y con actitudes diferentes de la conducta habitual.

Hemos observado un aspecto que es constante en el análisis de las emociones básicas, es la agresividad, ésta es una emoción pasional y equivalente al miedo es innata, instintiva y biológica. Se considera negativa cuando es hostil con los demás, la persona agresiva se impone y soluciona los problemas o hace valer sus derechos, usando mecanismos que generen culpa, vergüenza o miedo. Por tal razón, en los conflictos dentro de la Institución se hace evidente la expresión de la agresividad como respuesta a represión, debido a que la agresividad es contagiosa socialmente y no siempre las personas que se agreden son las causantes de la ira, el miedo o la tristeza, pero si son sobre las que se descarga las emociones básicas de manera descontrolada y dañina. (Maganto y Maganto, 2013 p. 110 - 112)

Resultados de la investigación obtenidos a partir de la revisión documental

Jóvenes en conflicto con la ley penal

En cuanto a los resultados de la CA3 obtenidos mediante el análisis de las fuentes documentales de ASOMENORES. Se concluye que los jóvenes que transgreden la ley, en su mayoría provienen de estratos socio económicos bajos (0 – 1 – 2). Con delitos en aumento como acceso carnal violento y abuso sexual con menor de 14 años.

Son inestables emocionalmente, autoestima baja, poco control sobre los impulsos, lo que los hace altamente agresivos y reactivos a la conducta violenta, poca tolerancia a la frustración, escasas habilidades sociales, poco autónomos frente a la toma de decisiones (presión de grupo), pocas estrategias de afrontamiento y habilidades para la vida.

El 98 % de la población ha consumido algún tipo de sustancia psicoactiva y son desertores del sistema educativo.

Pertenecientes a grupos de alto riesgo (pandillas y bandas criminales). Con pocas habilidades comunicativas para establecer relaciones interpersonales.

Existe otro subgrupo (del 15% al 30%) que corresponde a jóvenes que tienen diagnósticos como: Trastorno Antisocial De La Personalidad, Trastorno Disocial, Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos, trastornos de Ansiedad , Trastorno por estrés Postraumático, Trastornos Afectivos que incluyen al Trastorno de depresivo y el Trastorno Bipolar, Deterioro Cognoscitivo Relacionado con Desnutrición y Abuso de sustancias psicoactivas, retardo mental[3].

Los jóvenes deben cumplir una sanción judicial impuesta por el Juez de conocimiento una vez comprobada la responsabilidad penal del adolescente, con una finalidad protectora, educativa y restaurativa la cual se desarrolla a través de especialistas con la participación activa de la familia, estrategias dirigidas a generar nuevas y mejores condiciones para el óptimo desarrollo del ser humano en beneficio de todo el sistema. El espacio es de carácter cerrado, lo cual significa que tiene medidas de seguridad para impedir la salida voluntaria de los adolescentes allí ubicados y por lo tanto se constituye en privativo de la libertad. La duración es de 1 a 8 años pudiendo continuar hasta que el usuario cumpla los 21 años o más.

3 Análisis del documento de ASOMENORES Nuevas Medidas y Sanciones y del Perfil Psicosocial del adolescente en conflicto con la Ley Penal.

Conclusiones

En los resultados obtenidos del análisis de las emociones positivas y básicas, se percibe que la ausencia del perdón es un factor que incide notablemente en el desarrollo del aprendizaje o fortalecimiento del resto de emociones positivas y en la disminución de la ira, el miedo y la tristeza; ya que las emociones positivas se pueden alcanzar focalizándose en el pasado, al cultivar la gratuidad y el perdón en el futuro, a través de la esperanza y optimismo (Castro Solana, 2010).

Basados en lo anterior, se hace urgente trabajar por formar a las nuevas generaciones de niños y adolescentes en el fortalecimiento de las emociones positivas, para posibilitar contextos salugénicos, esto es, proponer proyectos educativos para que desde las escuelas primarias y con talleres vocaciones para los jóvenes de la secundaria, se proporcionen estrategias desde el sistema educativo que ayudarán a mitigar la crisis de ausencia de valores y emociones positivas en la sociedad actual. Pero ¿qué pasará con los jóvenes desescolarizados? Pregunta que invita a la reflexión e insta a los profesionales de la psicología social, comunitaria y educativa a formarnos y diseñar estrategias lúdico-pedagógicas con comunidades vulnerables ayudándolos a reconocer sus potencialidades y sanar estigmas personales y sociales negativos con las que han cargado por muchos años. Espacios que contribuirán a formar personas con una actitud positiva, creativa y optimista ante la vida. Propuestas que de manera implícita se está realizando en muchos escenarios de la psicología en América Latina, pero que tristemente no se divulgan o no se sistematizan las experiencias y no logran ser explicitas para el resto de profesionales de la psicología, abiertos a aprender y ser constructores de una mejor sociedad marcada por la pobreza, la desigualdad social y la corrupción. Es el momento para que los profesionales de la psicología tengamos una actitud más positiva y abierta ante lo que por mucho tiempo se abordó, al ser humano desde experiencias traumáticas y/o diagnósticos por medio de sintomatologías y trastornos; hoy desde la psicología positiva se busca estudiar los comportamientos desde una perspectiva positiva, tratando de estudiar al hombre desde su integralidad, es decir como un agente activo y participativo en la construcción de su identidad y desde las diferencias en la sociedad actual.

Por eso se recomienda según las palabras de Maganto y Maganto (2013) "Acumular memoria de emociones positivas siempre es beneficio. La memoria emocional positiva nos permite curarnos de las emociones negativas y previene una pérdida de memoria consciente". Postulado que invita a sanarnos como profesionales para ser coherentes en la intervención en la comunidad.

Otro aspecto importante para considerar en posteriores trabajos o intervenciones desde la psicología positiva con jóvenes privados de la libertad, es ahondar en el tema del bienestar subjetivo, el cual se refiere al grado en que las personas manifiestan que están satisfechos con su vida, con sus familias, amigos, empleo etc. (Avia y Vásquez, 2011) aspectos urgentes y esenciales en los procesos de reeducación de conductas delictivas, con la expectativa que se reduzca la reincidencia en la trasgresión de la ley.

5 - MODELO PSICOGERONTOLÓGICO INTEGRAL EN CONSTRUCCIÓN DE VEJEZ ACTIVA Y SATISFACTORIA EN EL C.B.A DE BUCARAMANGA

AUTORES:

Margie Stefania Quintero Mantilla: *Estudiante de Psicología 10° Semestre. Miembro Semillero Calidad de Vida en la Tercera edad. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: margie.quintero@upb.edu.co.

Ara Mercedes Cerquera Córdoba: **Ps. Esp. Doctoranda en Ciencias Psicológicas. Docente Investigadora y Coordinadora de la Especialización en Psicología Clínica. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: ara.cerquera@upb.edu.co

Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga

Colombia

Resumen

Es evidente que los adultos mayores institucionalizados se encuentran expuestos a condiciones que provocan con el tiempo una serie de efectos negativos y estados de inactividad, aburrimiento y frustración (Krassoievitch, 1993). El presente proyecto se realizó con el objetivo de contribuir a la construcción de una vejez más activa, satisfactoria y saludable en adultos mayores del Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga, Santander; implementando, así mismo, pautas asertivas en pro a la mejora del clima laboral en esta institución. La muestra seleccionada estuvo compuesta, principalmente, por alrededor de 45 adultos mayores, 24 empleados de planta y 20 familiares de adultos mayores y se llevó a cabo en base al Modelo Psicogerontológico Integral de Cerquera & Prada (2010), compuesto por seis líneas de intervención: (a) Clínica, (b) Lúdico-educativa, (c) Grupos y líderes, (d) Interdisciplinaria, (e) Neuropsicológica y (f) Familia; empleando estrategias como talleres reflexivos y psicoeducativos, ocio terapéutico, familihogares, estimulación cognitiva, socioterapia, arteterapia y el trabajo interdisciplinar con áreas como fisioterapia, terapia ocupacional y enfermería. Entre los resultados, se confirma la relevancia del ocio como promotor de bienestar (Monteagudo, Cuenca y San Salvador, 2014) y los beneficios de la terapia artística en procesos de motivación, interacción y el desarrollo socio-emocional en los gerontes (Carrascal & Solera, 2014). Además, se resalta la mejora frente al ejercicio constante de los procesos cognitivos, ya que el 90% de los adultos mayores evaluados evidenciaron un progreso en su estado. Finalmente, se reflejo la importancia del rol del psicólogo en la resignificación del proceso de envejecer y su contribución en la potencialización de capacidades de los gerontes, encontrándose, además, una relación significativa entre el trabajo organizacional con el personal de estas instituciones y la calidad de atención asistencial brindada.

Palabras clave

Vejez, salud, calidad de vida, bienestar.

Abstract

It is clearly that senior citizens are exposed to conditions that cause a number of negative effects, states inactivity, boredom and frustration, over time (Krassoievitch, 1993). This project was conducted with the aim of contributing to the construction of a more active, satisfying and healthy adulthood in senior citizens who are at a residential care facility named "Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga, Santander". It also aims at implementing, assertive guidelines towards improving the working environment in this institution. The sample was composed by 45 senior citizens, 24 full time employees and 20 relatives of the senior citizens and was based on the Integral Psycogerontological Model by Cerquera & Prada (2010). It consists of six lines of action: (a) Clinical, (b) recreational and educational, (c) groups and leaders, (d) Interdisciplinary (e) Neuropsychological and (f) Family. It uses strategies such as and psychoeducational workshops, therapeutic leisure, brochures, cognitive stimulation, social therapy, art therapy and interdisciplinary work with areas such as physiotherapy, occupational therapy and nursing. Among the results, were confirmed the relevance of the leisure as promoter or welfare (Monteagudo, Cuenca and San Salvador, 2014) and the benefits of art therapy in motivational processes, interaction and socio-emotional development in senior citizens (Carrascal & Solera, 2014). In addition, the importance of the constant exercising of the cognitive processes, as 90% of the senior citizens showed progress in their state inicial. Finally, the relevance of the role of the psychologist in the redefinition of the aging process and his contribution in potentiating of the capacities of senior citizens. It was also discovered a significant correlation between the organizational work with the staff of these institutions and the quality of service offered to.

Key words

Aging, health, quality of life, wellness.

Introducción y referente conceptual

La vejez es una etapa en la que, como en las otras etapas del desarrollo, se presentan un sin número de cambios multifactoriales tanto a nivel físico como cognoscitivo, afectivo y social. Tradicionalmente, se ha concebido erradamente a la vejez como un proceso degenerativo, asociado a enfermedad, pérdida completa de funcionalidad y capacidades cognoscitivas. Estas afirmaciones teóricas, día a día han ido contribuyendo a la formación de un extenso repertorio de estereotipos y mitos alrededor de la vejez y del adulto mayor que han ido desencadenando con el paso de los años un abandono sustancial de este sector poblacional y una serie de imaginarios negativos de la sociedad de lo que es el proceso de envejecer.

Al involucrarse con adultos mayores, las problemáticas entorno a la institucionalización y la vejez es de gran relevancia intervenir desde una perspectiva "satisfactoria, saludable, productiva e innovadora" (Monteagudo, Cuenca, & San Salvador, 2014) de la vejez, apuntando a la disminución del aislamiento, aburrimiento e inac-

tividad; condiciones que a largo plazo pueden desencadenar en enfermedades y afectaciones crónicas de la salud. Así mismo, se hace imprescindible abordar lo relacionado a los cuidadores y demás personas que hacen parte del entorno de esta población, ya que al un adulto mayor presentar trastorno neurocognitivo mayor o algún tipo de deterioro que lo incapacite, la carga y desgaste físico-emocional es desmensurable; y esto aparte de repercutir en la salud de la persona puede desencadenar y evidenciarse en conflictos laborales. Según Arita (2001) citado en Hernández (2006) este estrés puede aparecer con frecuencia en el ámbito laboral, es de tipo organizacional, crónico y cotidiano; y surge en situaciones de un trabajo no lo suficientemente recompensado que exige entrega en situaciones emocionales de alta demanda, causa deterioro psicológico y es el principal componente de una moral baja o ausentismo, se desarrolla entonces un autoconcepto negativo y actitudes igualmente negativas hacia el trabajo. Entre los estresores más importantes se encuentran los siguientes: sobrecarga cuantitativa de trabajo, dificultades con otros miembros del personal, problemas sindicales, tratamiento en condiciones críticas de enfermedad, casos difíciles, subutilización de habilidades, ambigüedad acerca del futuro, falta de autonomía y tiempo, la escasez de recursos y bajos salarios, el sistema de turnos, las relaciones con los demás trabajadores, la imposibilidad de elegir a los compañeros de trabajo, la falta de reconocimiento, las fluctuaciones en la cantidad de trabajo, la desorganización de la institución y conflictos con la autoridad (Hernández, 2006).

De esta manera, las cuestiones como el trabajo en equipo, el desarrollo de metas, el fortalecimiento y el ejercicio de un buen liderazgo, pautas de comunicación, manejo emocional y resolución de conflictos, son algunas de las temáticas que pueden contribuir al correcto encaminamiento de una organización, en este caso un centro de salud y atención al adulto mayor, y aportar herramientas de afrontamiento y solución de problemas a los miembros de la misma, teniendo en cuenta la gran presión laboral a la que muchas veces se ven sometidos. Según Cohen et al. (1997); Ellis et al. (2005) y Park et. al (2005), citado por Torrelles, Coiduras, Carrera, París y Cela (2011), para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas de una organización determinada, se precisa de la colaboración y cooperación de varios miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos y generando una mejora y un incremento de la calidad asistencial. Así mismo, en relación al liderazgo, Clerc, Saldivia y Serrano (2006) afirman que la importancia de éste radica en que es la base para poder guiar una organización, estando en un proceso continuo de aprendizaje y dependiendo de la capacidad del líder para llevar a cabo las metas y objetivos definidos.

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la construcción de una vejez más activa, satisfactoria y saludable de los adultos mayores pertenecientes al C.B.A de Bucaramanga y así mismo implementar pautas asertivas en pro a la mejora del clima laboral en la institución.

Objetivos específicos

Se distribuirán en las seis líneas correspondientes al Modelo Psicogerontológico Integral de Cerquera & Prada (2000), citado por Acevedo, Pabón, Pinzón, Torres & Rueda (2012), que se presentaran a continua-

ción:

Línea Clínica

- Brindar asesoría individual o grupal a toda la comunidad y personal pertenecientes a la institución, en caso de ser requerido.
- Realizar entrevistas psicológicas, aplicación de pruebas para selección de personal y valoraciones de ingreso en caso de ser requeridas.

Línea Lúdica Educativa

- Optimizar un espacio de ocio y lúdica en el que el adulto mayor a través de sus pasatiempos y gustos particulares pueda ejercitar y estimular sus procesos cognitivos.
- Incentivar la creatividad y los nuevos conocimientos a través del uso de la literatura, música, películas y videos como recurso didáctico y facilitador tanto de reflexión como de aprendizaje.
- Incentivar y promover pautas de higiene, cuidado personal y sentido de pertenencia en los adultos mayores del centro.

Todas estas actividades se trabajaron en conjunto con la *Línea de Grupos y Líderes q*ue tiene como objetivo enfocarse en las relaciones interpersonales e intrapersonales del adulto y emplea el conocimiento gerontológico con el fin de fortalecer la comunicación y la dinámica grupal.

Línea Interdisciplinaria

- Fomentar un buen ejercicio de liderazgo, trabajo en equipo, manejo emocional y comunicación en el personal de la institución.
- Promover el trabajo interdisciplinar y en conjunto con profesionales de otras disciplinas.

Línea Neuropsicológica

- Diseñar, desarrollar y aplicar un programa de Memoria en el que mediante la aplicación del Mini-mental State (pre y post) se haga posible recolectar información sobre el estado cognitivo y posibles alteraciones en un grupo de adultos mayores del CBA de Bucaramanga.

Línea Familia

- Involucrar y fortalecer redes de apoyo social a través de creación y recuperación de grupos culturales y actividades de integración con familias u otras comunidades.
- Elaborar y entregar tres familihogares correspondientes a los meses de agosto, septiembre y octubre con

el objetivo de sensibilizar a las familias acerca de la importancia de la vejez, el autocuidado del adulto mayor institucionalizado, la afectividad y comunicación con el geronte.

Método

Para la ejecución de este trabajo de intervención se emplearon estrategias como talleres reflexivos y psicoeducativos, ocio terapéutico, familihogares (folletos entregados a las familias semanalmente de una temática determinada), estimulación cognitiva, socioterapia, arteterapia y el trabajo interdisciplinar con áreas como fisioterapia, terapia ocupacional y enfermería. Así mismo, en la línea clínica y neuropsicológica se empleó la batería de pruebas propuesta en el Modelo Psicogerontológico Integral, las cuales se mencionan a continuación:

- Minimental: Prueba que objetiva el rendimiento cognoscitivo, evaluando orientación en el espacio, tiempo y lugar; memoria de fijación reciente, atención, cálculo y leguaje. (Folstein y Cols, 1975)
- CES- Valoración de depresión: Escala que proporciona indicadores de riesgo asociados con la depresión, a través de la expresión de sintomatología depresiva.
- Escala de Soporte Social: Instrumento que cuantifica la cantidad y la calidad de los contactos sociales en las personas.
- Escala de capacidad funcional: Instrumento que evalúa el aspecto físico relacionado al balance, el desplazamiento o traslado, contingencia, vestimenta y aseo personal.

Además se evaluó el impacto de cada una de las actividades través de los formatos predeterminados en el Modelo Psicogerontológico, en aspectos de contenido, pertinencia, aprendizaje, claridad y tiempo.

Población cubierta

El Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga cuenta con 94 adultos mayores, de los cuales 49 son hombres, 45 mujeres y 30 se encuentran en condición de discapacidad.

El presente trabajo tuvo cobertura de alrededor del 47% de la población de adultos mayores lo correspondiente a 45 adultos mayores. Referente al área de organizacional, se trabajó con todo el personal en capacitaciones (24 empleados) y así mismo se realizó trabajo interdisciplinar con el área de fisioterapia, terapia ocupacional y enfermería. Además, en la línea de familia, se incluyeron 20 familiares de A.M pertenecientes a esta institución.

Resultados

Tanto el objetivo general como los específicos propuestos en cada línea del modelo Psicogerontológico se lograron cumplir de forma satisfactoria. En primer lugar, en cuanto a la línea Clínica se brindó asesoría individual o grupal a toda la comunidad y personal pertenecientes a la institución en los momentos requeridos, se trabajaron dos casos clínicos siguiendo el respectivo proceso de apertura de historia clínica, aplicación de batería de pruebas necesarias, respectivo seguimiento y realizando el debido cierre con cada paciente. De la misma manera se realizaron procesos de selección, aplicación de entrevista psicológica y pruebas WARTEGG y 16 PF a nuevos empleados requeridos en la institución.

En segundo lugar, en la línea lúdico-educativa se logró, en trabajo conjunto con terapia ocupacional, optimizar un espacio de ocio y lúdica en el que el adulto mayor a través de sus pasatiempos y gustos particulares ejercitara y estimulara sus procesos cognitivos, esto mediante un sondeo general acerca de los intereses individuales en los A.M., reconocimiento individual de pasatiempos y adaptación del contexto de trabajo, generando así mayor atracción de los demás adultos mayores, y dando a conocer a todos el servicio. Se logró una mejora en la asistencia al taller de lúdicas, ya fuera para lectura, pintura, coloreado, dibujo, crucigramas, sopas de letras, etc. Es importante aclarar que estas actividades siempre estaban disponibles para el adulto mayor y eran producto de un proceso constante de ocupación y fortalecimiento de una vejez productiva; así, a partir de este fortalecimiento de talentos propios se promovió un espacio continuo de lúdica, aprendizaje y disminución de la inactividad.

De la misma manera, se logró incentivar la creatividad y los nuevos conocimientos a través del trabajo constante en bisutería, pintura, cineforos, un taller de creatividad, taller de amor y amistad y dos sesiones de actividad física tanto con los adultos mayores en discapacidad como con los funcionales, lo que contribuyó al cumplimiento de los objetivos de esta línea. Y se incentivaron y promovieron pautas de higiene, cuidado personal y sentido de pertenencia en los adultos mayores del centro, mediante dos talleres dinámicos y artísticos. Tanto estas actividades, como las de logística y organización de culturales, se trabajaron en conjunto con la Línea de Grupos y Líderes, fortaleciendo en la medida de lo posible la comunicación y la dinámica grupal.

Por otro lado, en la línea interdisciplinar, se fomentó mediante tres talleres y capacitaciones un buen ejercicio de liderazgo, trabajo en equipo, manejo emocional y comunicación en el personal de la institución, promoviendo constantemente el trabajo interdisciplinar y en conjunto con profesionales de otras disciplinas, con lo que se cumplió totalmente el objetivo propuesto.

En la línea neuropsicológica, se alcanzó un trabajo importante a través del diseño, desarrollo y aplicación de un programa de Memoria en el que mediante la aplicación del Mini-mental State (pre y post), el uso de ocho fichas de estimulación cognitiva y la ejercitación con un concéntrese individual se recolectó información sobre el estado cognitivo y posibles alteraciones en un grupo de 10 adultos mayores del CBA de Bucaramanga. Los resultados de la aplicación pre y post test se presentan a continuación:

Tabla 1. *Interpretación grupal resultados prueba Mini-mental pre y post.*

Mini-mental State				
Sujeto	**Puntuación PRE**	**Resultados PRE**	**Puntuación POST**	**Resultados POST**
1	23 puntos	Deterioro-Demencia leve	25 puntos	Dudoso-Posible demencia
2	30 puntos	Normal- Sin deterioro	32 puntos	Normal- Sin deterioro
3	30 puntos	Normal- Sin deterioro	31 puntos	Normal- Sin deterioro
4	30 puntos	Normal- Sin deterioro	31 puntos	Normal- Sin deterioro
5	23 puntos	Deterioro-Demencia leve	26 puntos	Dudoso-Posible demencia
6	23 puntos	Deterioro-Demencia leve	23 puntos	Deterioro-Demencia leve
7	21 puntos	Deterioro-Demencia leve	24 puntos	Deterioro-Demencia leve
8	26 puntos	Dudoso-Posible demencia	28 puntos	Normal- Sin deterioro
9	13 puntos	Deterioro-Demencia moderada	18 puntos	Deterioro-Demencia leve
10	24 puntos	Deterioro-Demencia leve	26 puntos	Dudoso-Posible demencia

Así mismo, en la Figura 1 se presenta la correlación de la aplicación pre y post del Mini-mental State empleado en la fase inicial y final del programa de Memoria. Se evidencia un aumento en la puntuación total de todos los sujetos en la fase post frente a la puntuación obtenida en la fase pre. El 90% de los adultos mayores evaluados mostraron avance y mejorías en su estado cognitivo, orientación espacio y tiempo, codificación, atención, concentración, memoria, lenguaje y construcción visomotora. Así mismo, un 10% se mantuvo estable, en relación a su condición inicial, en estos aspectos.

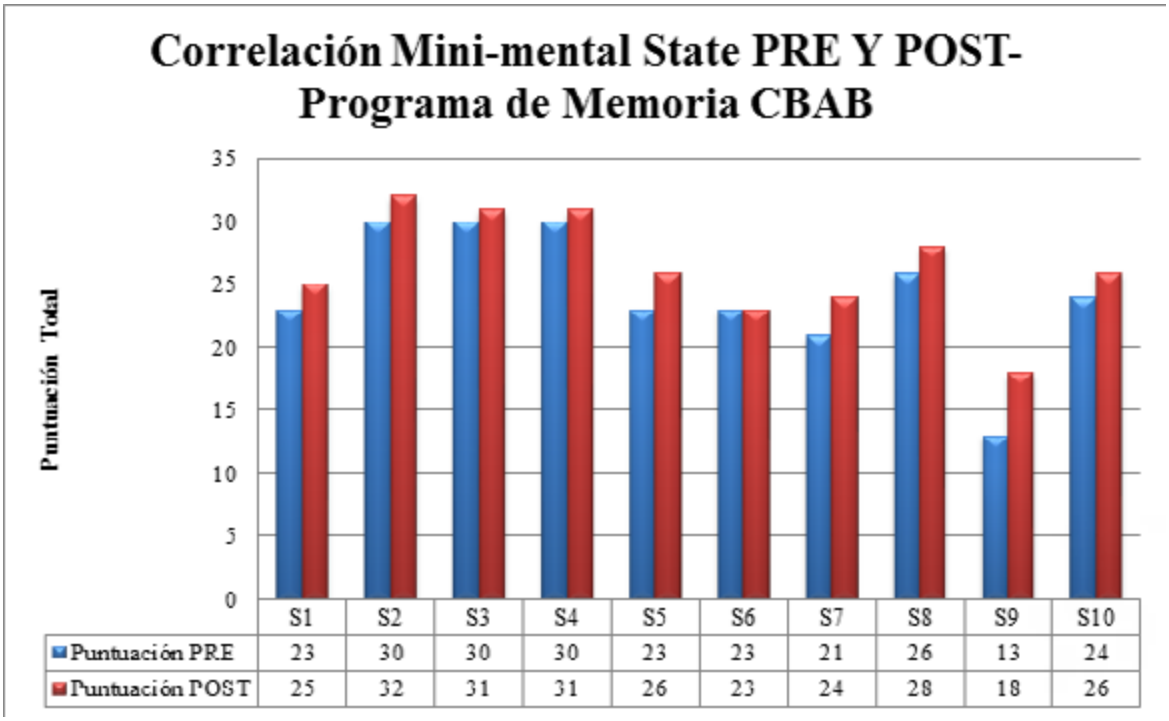


Fig.1. Comparación Mini-mental State aplicación PRE Y POST en un grupo de adultos mayores del Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga.

Finalmente, en la línea de familia uno de los objetivos se cumplió parcialmente ya que en una población de adultos institucionalizados, algunos están en condición de abandono o se han encontrado la mayoría de su vida carentes de apoyo social, lo que dificultó en gran medida el integrar a las familias en el proceso de fortalecimiento, creación y recuperación de grupos culturales, sin embargo, esto no impidió hacer partícipes a otras comunidades voluntarias y realizar la semana cultural, junto con la presentación del grupo de danzas CBA.

En cuanto a la elaboración y entrega de información de sensibilización acerca de la importancia de la vejez a los familiares que asisten en días de visita, se logró, a pesar de las condiciones en contra ya mencionadas, realizar tres familihogares correspondientes a los meses de Agosto, Septiembre y Octubre, los cuales tuvieron una acogida muy favorable en la población partícipe.

Discusión y conclusiones

En relación a los objetivos del plan de trabajo ejecutado, se alcanzó un cumplimiento más satisfactorio de lo esperado. Sin embargo, en las líneas de grupos y líderes y familia, se evidenciaron dificultades, denotadas por las diferencias individuales de los líderes y ausencia de reforzamiento de habilidades de liderazgo; y en cuanto a lo familiar, los escasos recursos, condiciones vulnerables y ausencia de apoyo-afecto de los familiares hacia los gerontes. Respecto a la teoría, se confirmó la importancia que cobra el papel del cuidador como ente que vela por la salud y bienestar del adulto mayor. Y así mismo, la relevancia del ocio como promotor de bienestar, el beneficio a largo plazo de la terapia artística y su impacto en la interacción y el desarrollo socio-emocional en los gerontes (Carrascal & Solera, 2014). Además, se resalta la mejora frente al ejercicio constante de los procesos cognitivos, evidenciado en los resultados obtenidos en el Programa de Memoria.

De la misma manera, en este trabajo se reflejó la importancia del rol del psicólogo en el cambio de concepción tanto del adulto mayor como de las demás personas del proceso de envejecer, de su contribución en la aceptación y potencialización de capacidades de los gerontes, promoción del ocio y la productividad. Todo esto en función de contribuir a un mayor bienestar y calidad de vida.

Finalmente, se puede concluir que el intervenir e implementar un modelo integral y holístico como lo es el Modelo de intervención Psicogerontológico Integral, es de gran relevancia para una comunidad y genera cambios significativos al interior de esta, ya que abarca y brinda la mayor cobertura posible a las necesidades tanto de los adultos mayores como de los entes y profesionales que trabajan en función de esta población específica, proporcionando de esta manera una atención integral instituciones que lo requieren, lo cual se evidenció directamente en la calidad asistencial brindada ya que aumentó significativamente al disminuir las problemáticas y tensión laboral.

Referencias

Carrascal, S. & Solera, E. (2014). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad, 26* (1), 9-19. doi: 10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40 100

Cerquera, A., & Prada, E. (2000). Modelo Psicogerontológico Integral. Manual para psicólogos en práctica línea grupal y líderes adultos mayores.

Clerc, J., Saldivia, A., & Serrano, M. (2006). Liderazgo y su influencia sobre el clima laboral. Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. Recuperado de http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido /trabajos/1/Osorno%202006/Liderazgo%20y%20su%20influencia%20sobre%20el%20 clima%20laboral.pdf

Goleman, D. (2007). La Inteligencia Emocional en la Empresa. Buenos Aires: Zeta Bolsillo.

Hernández, Z. (2006). Cuidadores del adulto mayor residente en asilos. (15), 52-53. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962006000100009

Krassoievitch, M. (1993). Psicoterapia Geriátrica. México: Fondo de Cultura Económica, S. A.

Monteagudo, M., Cuenca, J., y San Salvador, R. (2014). Aportaciones del Ocio al Envejecimiento Satisfactorio. Bilbao, España: Aportaciones de la universidad de Deusto.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G., y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado. Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf

Valls Roig, A. (1997). Inteligencia emocional en la empresa. Santafé de Bogotá: Ediciones Gestión 2000

Referencias

ASOMENORES (Asociación para la reeducación de los menores infractores de la ley penal del departamento de Bolívar). (2013) Recuperado de: http://asomenores.hol.es/

Alpízar, H. & Salas, D. (2010) *El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva.* Rev. Electrónica de estudiantes Esc. de psicología, Univ. De Costa Rica. 5(1): 65-83

Avia, M., & Vásquez, C. (2011) *Optimismo inteligente.* España: Alianza Editorial.

Barragán, E., Ahmad, R. & Morales, C. (2014) *Psicología de las Emociones Positivas: Generalidades y beneficios*. México: Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 19, núm. 1, pp. 103-118

Castro. A, (2010) *Fundamentos de la psicología positiva*. Argentina. Paidós.

Congreso de Colombia (2006) *Ley de infancia y adolescencia 1098*. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf

Congreso de Colombia (20113) *Ley Estatutaria 1622 de ciudadanía juvenil*. Recuperado de: http://www.alcal-

diabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52971

Cisterna, F. (2011) *Métodos de Investigación Cualitativa en Educación*. Chile: Guía teórico-práctica.

Cisterna, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chile: Revista Theoria. Vol. 14 (1): 61 – 71.

Maganto, C., & Maganto, J. (2013) *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas.* España: Ediciones Pirámide.

Mariñelarena-Dondena, L. & Gancedo, M. (2011) *La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo*. Argentina: Diálogos Vol. 2. pp. 67-77

Moyano, N. (s.f.) *Gratuidad en la psicología positiva*. Argentina: Psicodebate 10. pp 103 - 117

Punset, E. (2010) *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. España: Booket Planeta.

Seligman, M. (2011) *La autentica felicidad.* España: Ediciones Zeta Bolsillo.

Vera, B. (2006) *Psicología Positiva: Una Nueva Forma De Entender La Psicología.* Revista Papeles del Psicólogo, Vol. 27(1), pp. 3-8

Vecina, M. (2006) *Emociones Positivas*. Madrid: Papeles del Psicólogo, Vol. 27(1), pp. 9-17

Vizcaíno, M. (2008) *El rol delincuencial: una reflexión desde niños infractores*. Recuperado de:http://www.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/revista_criminalidad/vol50_2/50201rol_delincuencial.html

6 - ESTRUCTURA FAMILIAR, BIENESTAR PSICOLÓGICO, RESILIENCIA Y RIESGO SUICIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

AUTORES:

Luz de LourdesEguiluz Romo[4], Cinthya Illarramendi Hernández[5] , Adriana Ortiz Arellano[2].

Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, México

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar el grado de ideación suicida en estudiantes universitarios, y determinar la relación de ésta con el bienestar psicológico, la estructura familiar y la resiliencia. Participaron 448 alumnos de primer semestre, de las carreras de la salud de la FESI-UNAM; se aplicaron cuatro instrumentos: FACES IV, Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes (IRIS), Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo de Ryff y Escala de Resiliencia (SV-RES); se correlacionaron cada una de las dimensiones del IRIS con las dimensiones de las pruebas antes citadas. Se encontraron 70 casos en riesgo suicida. Las correlaciones r de Pearson muestran una relación negativa y significativa entre algunas subescalas del IRIS con otras subescalas de los instrumentos señalados, y en otras más, una correlación significativa y negativa. Se concluye que los casos encontrados en relación al comportamiento suicida, deben atenderse con urgencia en las modalidades de prevención e intervención.

Palabras clave: *Ideación suicida, Estructura Familiar, Bienestar Psicológico, Resiliencia, Estudiantes Universitarios*.

Abstract

The objective of this research was to identify the degree of suicidal ideation among university students, and determine its relationship with psychological well-being, family structure and resilience. 448 students of first semester participated, of health racing of FESI -UNAM; four instruments were applied: FACES IV, Inventory Teen Suicide Risk (IRIS), Subjective scale of Ryff Psychological Well-Being and Resilience Scale (SV-RES); were correlated each one of the dimensions of the IRIS with the dimensions of the above tests. Were found 70 cases in suicide risk. Pearson r correlations show a negative and significant relationship between some subscales of the IRIS with subscales of the other instruments mentioned, and in an others more, a significant and negative correlation. It is concluded that the cases found in relation to suicidal behavior, must be urgently addressed in the modalities of prevention and intervention.

Keywords: *Suicidal ideation, family structure, psychological, resilience, University Students.*

Introducción.

4 Doctora en Investigación Psicológica, profesora e investigadora de tiempo completo en la FES Iztacala-UNAM. E-mail lleguiluz@hotmail.com

5 Licenciadas en Psicología por la FES Iztacala-UNAM. Estudiantes de la Maestría en Psicología, Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala-UNAM.

El comportamiento suicida es un factor de mucha importancia y al que se le debe prestar atención inmediata debido a la frecuencia con la que se presenta actualmente. De acuerdo al INEGI (2013), en el año 2011 a nivel nacional se registraron 5 mil 718 suicidios, de los cuales el 80.8% corresponden a hombres y el 19.2% a mujeres. Asimismo, se registró que los jóvenes entre 15 y 29 años fueron quienes representaron la mayor proporción de fallecimiento (43.5%). La ideación suicida es definida como *la presencia de pensamientos, planes o deseos de cometer suicidio en un individuo que no ha hecho un intento de suicidio reciente* (Beck, 1993; citado en Carvajal y Virginia, 2011); es el antecedente del intento suicida, el que a su vez es el principal predictor de otros intentos suicidas e incluso del suicidio consumado (Sarmiento y Aguilar, 2011).

Existen diferentes variables que inciden en el fenómeno del suicidio, por mencionar algunas, se encuentran la edad, la profesión, el bienestar psicológico, algunos factores familiares y el grado de resiliencia que presenta la persona. Respecto a la profesión, Cano-Langreo, Cicirello-Salas, López-López y Aguilar-Vela (2014), realizaron una revisión de diferentes estudios que reportan que los profesionista de la salud son más vulnerables a presentar conductas suicidas, debido a factores relacionados con su ejercicio profesional; tales como las condiciones y organización de su trabajo, el que estén dedicados al cuidado de sus pacientes, a que la cultura de la medicina no concede tanta importancia al cuidado de la salud mental de los profesionales, entre otros.

En cuanto al bienestar psicológico y la conducta suicida, Eguiluz y Mera (2014), evaluaron la relación de éstas y otras variables con la ideación suicida; concluyendo que los jóvenes con bajo bienestar psicológico, se encuentran en posibilidad de sufrir depresión o incluso riesgo suicida. Los autores sugieren reforzar los factores evaluados en el bienestar psicológico para contrarrestar el riesgo suicida en dicha población.

Por su parte, Quiceno, Mateus, Cárdenas, Villareal y Vinaccia (2013), estudiaron la relación de la resiliencia y la ideación suicida con la calidad de vida de 50 adolescentes víctimas de abuso sexual, encontrando que el 58% de los participantes presentaron puntajes altos de ideación suicida, los cuales se correlacionaron alta y negativamente con la prueba de resiliencia, demostrando que esta última variable es un factor protector frente a los pensamientos sobre el suicidio, así como promotora de la calidad de vida en los adolescentes víctimas de abuso sexual.

Por último, en relación a las variables de funcionamiento familiar e ideación suicida, Zavala y Rodríguez (2012), encontraron que existe una correlación negativa y significativa entre ambas variables. Por otro lado, Arenas (2012) identificó que existen algunos factores del funcionamiento familiar asociados a la ideación suicida; tales como, poca cohesión y expresión familiar, relaciones inadecuadas entre padres e hijos, un historial de intentos de suicidio en la familia, entre otros.

Objetivo.

De acuerdo a las estadísticas mencionadas en relación a que los jóvenes son una población en alto riesgo y que los profesionales de la salud también resultan ser una población propensa al suicidio, aunado a que el bienestar psicológico, las relaciones familiares y la resiliencia pueden ser factores protectores e importantes ante conductas de riesgo como esta, el presente estudio, tiene como objetivo identificar si el bienestar psicológico, la estructura familiar y la resiliencia tienen alguna relación con la ideación suicida, en jóvenes del primer semestre de las carreras de la salud de la FES-Iztacala.

Método.

Participantes. Se seleccionaron de manera probabilística 448 universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de las carreras de Medicina, Enfermería, Odontología y Psicología, quienes se encontraban cursando el primer semestre y sus edades oscilaban entre los 17 y 20 años.

Materiales. Para la aplicación de los instrumentos, se utilizaron 45 computadoras de escritorio y el servicio de alojamiento de archivos de Google drive, el cual permite crear archivos y guardarlos en la web. Se utilizaron también, el programa SPSS versión 20 y el programa de Microsoft Excel 2013, para la creación de la base de datos y el análisis de éstos.

Instrumentos. Se emplearon las siguientes escalas: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (*FACES IV),* Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo de Ryff, Escala de Resiliencia *(SV-RES),* e Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes (*IRIS*). La prueba *FACES IV*, adaptada y validada por Costa, González, del Arca, Masjuan y Olson (2013), mide dos dimensiones: cohesión familiar, entendida como el grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia, y adaptabilidad familiar que se refiere a la magnitud de cambio en roles, reglas y liderazgo que experimenta la familia (Olson, 1985; citado en Schmidt, Barreyro y Maglio, 2009); está compuesta por 23 ítems con una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La *Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo*, fue desarrollada por Ryff y Keyes (1995; citados en Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle, C. Dirk van Dierendonck, 2006), y adaptada al español. Esta escala fue retomada de la versión compuesta por 39 ítems conformada por una escala tipo Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). La escala consta de seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones Positivas con otras Personas, Autonomía, Dominio del Entorno, Propósito en la Vida y Crecimiento Personal (Balcázar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo, s.f.). Por su parte, la Escala de Resiliencia SV-RES, de Saavedra y Villalta (2007; citados en Saavedra y Villalta, 2008), consta de 60 ítems divididos en 12 factores específicos de resiliencia. Por otro lado, el propósito del IRIS es identificar adolescentes que se encuentren en riesgo alto, medio o bajo de comportamiento suicida al medir la severidad de su sistema de creencias (Kirk, 1994; Brent y Moritz, 1996; citados en Coppari, 2008), y conocer si el joven ha recibido, considera o le gustaría recibir algún tipo de atención. Está compuesta por 24 reactivos que evalúan tres dimensiones: ideación e intencionalidad suicidas, desesperanza y depresión, y ausencia de circunstancias protectoras (Hernández y Lucio, 2007).

Procedimiento. La aplicación de las pruebas, se llevó a cabo en el aula de medios de la Biblioteca de la FESI-UNAM. Los participantes contestaron las pruebas vía electrónica. Posteriormente, se correlacionaron las dos dimensiones que componen al FACES IV, las seis dimensiones que componen la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo, y la Escala de Resiliencia SV- RES, con las tres dimensiones que conforman al IRIS, por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la población seleccionada, a partir de la aplicación del Inventario de Riesgo Suicida.

En relación a las puntuaciones elevadas en todas las subescalas del IRIS, concernientes a la prioridad 1- Riesgo alto, se encontraron sólo nueve casos del total de la muestra seleccionada, los cuales pertenecen al género femenino. Dos casos son de la carrera de Médico cirujano, cuatro de la carrera de Enfermería y tres de la carrera de Odontología. La carrera de Psicología, no presentó ningún caso. En lo que respecta a la Prioridad 2- Riesgo medio por intento suicida (puntuaciones altas respecto al intento suicida), se obtuvieron 20 casos pertenecientes a mujeres y diez a hombres; la carrera de Psicología presentó dos casos del género femenino y cinco casos del género masculino, la carrera de Médico Cirujano presentó nueve casos de mujeres y ninguno de hombres, la carrera de Enfermería presentó seis casos del género femenino y uno del masculino, y la carrera de Odontología presentó tres casos de mujeres y dos de hombres. En la prioridad 3- Riesgo medio por ideación suicida (puntuaciones elevadas respecto a la ideación suicida), se encontraron cinco casos correspondientes al género femenino y seis al masculino; la carrera de Psicología presentó cinco casos del género masculino y uno del femenino, en la carrera de Médico Cirujano se encontró un caso perteneciente al género masculino y ninguno femenino, en la carrera de Enfermería tres casos correspondieron a mujeres y en la carrera de Odontología un caso correspondió al género femenino, y en estas dos últimas no se encontraron casos del género masculino. Respecto a la Prioridad 4- Riesgo bajo por malestar psicológico asociado al riesgo suicida de acuerdo a su carrera (puntajes altos en esta área), se encontraron 36 casos del género femenino y 9 del masculino; en la carrera de Psicología se encontraron 16 casos que corresponden a mujeres y dos a hombres, en la carrera de Médico Cirujano seis casos de mujeres y tres de hombres, en la carrera de Enfermería once casos pertenecientes al género femenino y dos al masculino, y en la carrera de Odontología se encontraron tres casos de mujeres y dos de hombres

(Ver tabla 1).

Carrera	Sexo	Prioridad 1 Riesgo alto	Prioridad 2 Riesgo medio por intento	Prioridad 3 Riesgo medio por ideación	Prioridad 4 Riesgo bajo por malestar psicológico asociado al riesgo suicida
Psicología	Femenino	0	2	1	16
	Masculino	0	5	5	2
	Total	0	7	6	18
Médico Cirujano	Femenino	2	9	0	6
	Masculino	0	0	1	3
	Total	2	9	1	9
Enfermería	Femenino	4	6	3	11
	Masculino	0	1	0	2
	Total	4	7	3	13
Odontología	Femenino	3	3	1	3
	Masculino	0	2	0	2
	Total	3	5	1	5

Tabla 1. Número de participantes por carrera y género respecto a la prioridad y riesgo en el comportamiento suicida.

En lo que respecta al número de casos que presentaron riesgo en cada una de las subescalas del IRIS; ideación e intencionalidad suicida (subescala 1), desesperanza y depresión (subescala 2), y ausencia de factores protectores (subescala 3), se encontraron se encontraron nueve casos de mujeres y cinco de hombres en la subescala 1, cinco casos de mujeres y uno de hombres en la subescala 2, y tres casos de mujeres y uno de hombres en la subescala 3; en la carrera de Psicología. En cuanto a la carrera de Médico Cirujano se encontraron cuatro casos de mujeres y uno de hombres en la subescala 1, en el caso de la subescala 2, se encontraron tres pertenecientes al género femenino y dos al masculino, y 3 casos de mujeres y ninguno de hombres en la subescala 3. Respecto a la carrera de Enfermería se encontraron ocho casos correspondientes al género femenino y uno al masculino en la subescala 1, cinco casos de mujeres y ninguno de hombres en la subescala 2, y ocho casos de mujeres y ninguno de hombres en la subescala 3. Finalmente, en la carrera de Odontología se encontraron dos casos correspondientes al género femenino y uno al masculino en la subescala 1, tres casos de mujeres y dos de hombres en la subescala 2, y en la subescala 3, tres casos pertenecen al género femenino y ninguno al masculino (Ver tabla 2).

Carrera del participante		**Escalas PT => 60**				**Total**
Sin riesgo		**Riesgo subescala 1**	**Riesgo subescala 2**	**Riesgo subescala 3**		
Psicología	**F**	67	9	5	3	84
	M	30	5	1	1	37
	Total	97	14	6	4	121
Médico Cirujano	**F**	77	4	3	3	87
	M	39	1	2	0	42
	Total	116	5	5	3	129
Enfermería	**F**	64	8	5	8	85
	M	27	1	0	0	28
	Total	91	9	5	8	113
Odontología	**F**	38	2	3	3	46
	M	36	1	2	0	39
	Total	74	3	5	3	85
Total	**F**	246	23	16	17	302
	M	132	8	5	1	146
	Total	378	31	21	18	448

Tabla 2. Número de participantes por carrera y género que presentan riesgo en las subescalas del IRIS, de la muestra seleccionada.

Por otro lado, el análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones del IRIS y las dimensiones de las escalas restantes arrojó los resultados que se describen a continuación. En cuanto a las correlaciones de las dos dimensiones del FACES IV y las tres dimensiones del Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes (IRIS), se obtuvo que la dimensión de cohesión familiar correlacionó negativa y significativamente con la subescala de Ideación suicida a un nivel de *p<0.05* (*r=-.099)*, y con la subescala de ausencia de factores protectores, correlacionó negativa y significativamente a un nivel *de p<0.01* (*r=-.141)*; esto es, a mayor cohesión familiar, menor ideación e intencionalidad suicida, a mayor cohesión familiar menor depresión y desesperanza (aunque no fue significativa), y a mayor cohesión familiar menor ausencia de factores protectores. En lo que respecta a la dimensión de adaptabilidad familiar y las tres dimensiones del IRIS, la correlación fue negativa pero no significativa, en la primera subescala correspondiente a ideación e intencionalidad suicida se obtuvo *r=-.053*, en depresión y desesperanza *r=-.001*, y en la de ausencia de factores protectores fue *r=-.034,* lo que significa que a mayores puntajes de ésta, corresponden menores puntajes en cada una de las subescalas del IRIS; sin embargo, hay que recordar que dicha correlación no es significativa (ver Tabla 3).

		Puntuación T subescala 1: Ideación e intencionalidad suicida	**Puntuación T subescala 2: Depresión y desesperanza**	**Puntuación T subescala 3: Ausencia de factores protectores**
Puntaje total de cohesión familiar	Pearson	-.099*	-.037	-.141**
	N	448	448	448
Puntaje total de adaptabilidad familiar	Pearson	-.053	-.001	-.034
	N	448	448	448

**. Correlación significativa en un nivel de 0.01 (bilateral)

*. Correlación significativa en un nivel de 0.05 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones entre las dimensiones del FACES IV y el IRIS, de acuerdo a los resultados obtenidos de toda la población seleccionada.

Por otra parte, las correlaciones de las seis dimensiones de la Escala de Evaluación de Bienestar Psicológico Subjetivo Ryff y las tres dimensiones del Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes (IRIS), se encontró que la correlación entre la dimensión de relaciones positivas con los otros y las subescalas depresión y desesperanza, y ausencia de factores protectores, la correlación es negativa y significativa a un nivel de *p<0.01*, *r=-.138* y *r=-.209*, respectivamente; en la dimensión de Ideación e intencionalidad suicida la correlación es negativa pero no significativa *r=-.087*; a partir de ello, se puede decir que altas puntuaciones en la dimensión de relaciones positivas, bajas puntuaciones en ideación e intencionalidad suicida (aunque la relación entre éstas,

no es significativas); a mayores puntuaciones en relaciones positivas, menores puntuaciones en depresión y desesperanza; y a mayores relaciones positivas, menor ausencia de factores protectores. En lo que respecta a la correlación entre la dimensión de autoaceptación e ideación e intencionalidad suicida, depresión y desesperanza y ausencia de factores protectores, la correlación es negativa y significativa a un nivel de $p<0.01$ $r=-.130$; $r=-.214$; $r=-.207$ respectivamente; de tal forma que a mayores puntajes de autoaceptación, corresponden menores puntajes en las tres subescalas del IRIS.

En la dimensión de autonomía, la correlación es negativa y significativa a un nivel de $p<0.05$ con las subescalas de depresión y desesperanza $r=-.108$, y con ausencia de factores protectores $r=-.119$. En la dimensión de Ideación e Intencionalidad suicida la correlación es positiva pero no significativa $r=-.004$; por lo tanto, a mayor autonomía, mayor ideación e intencionalidad suicida (aunque esta correlación no es significativa), a mayor autonomía menor depresión y desesperanza y menor ausencia de factores protectores. En lo concerniente a la dimensión de dominio del entorno, la correlación es negativa y significativa a un nivel de $p<0.01$ con las subescalas de depresión y desesperanza $r=-.152$ y ausencia de factores protectores $r=-.141$. Con la dimensión de Ideación e intencionalidad suicida la correlación es negativa pero no significativa $r=-.075$; lo que significa que a mayor dominio del entorno menor ideación e intencionalidad suicida (aunque no es significativa), menor depresión y desesperanza y menor ausencia de factores protectores. Respecto a la dimensión de crecimiento personal, la correlación es negativa y significativa a un nivel de $p<0.01$ con las subescalas de depresión y desesperanza $r=-.122$ y con ausencia de factores protectores $r=-.136$. Con la dimensión de Ideación e intencionalidad suicida la correlación es negativa pero no significativa $r=-.001$; esto quiere decir que a mayor crecimiento personal menores puntajes en las tres subescalas del IRIS, aunque la correlación con Ideación e intencionalidad suicida no es significativa.

En relación a la dimensión propósito en la vida, la correlación es negativa y significativa a un nivel de $p<0.01$ con las subescalas de depresión y desesperanza $r=-.143$ y ausencia de factores protectores $r=-.142$. Con la dimensión de Ideación e intencionalidad suicida la correlación es negativa pero no significativa $r=-.080$; de tal forma que a mayores puntajes en propósito en la vida, menores puntajes en las tres subescalas, aunque no es significativa la correlación con ideación e intencionalidad suicida (ver Tabla 4).

		Puntuación T subescala 1: Ideación e intencionalidad suicida	Puntuación T subescala 2: Depresión y desesperanza	Puntuación T subescala 3: Ausencia de factores protectores
Puntaje total de relaciones positivas	Pearson	-.087	-.138**	-.209**
	N	448	448	448
Puntaje total de autoaceptación	Pearson	-.130**	-.214**	-.207**
	N	448	448	448
Puntaje total de autonomía	Pearson	.004	-.108*	-.119*
	N	448	448	448
Puntaje total de dominio del entorno	Pearson	-.075	-.152**	-.141**
	N	448	448	448
Puntaje total de crecimiento personal	Pearson	-.001	-.122**	-.136**
	N	448	448	448
Puntaje total de propósito en la vida	Pearson	-.080	-.143**	-.142**
	N	448	448	448

**. Correlación significativa en un nivel de 0.01 (bilateral)

*. Correlación significativa en un nivel de 0.05 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones entre las dimensiones del Ryff y el IRIS, de acuerdo a los resultados obtenidos de toda la población seleccionada.

En cuanto a los resultados de las correlaciones de la prueba de resiliencia y las tres dimensiones del Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes (IRIS). Se puede observar que existe una correlación negativa y significativa a un nivel de *p<.001* con la subescala de depresión y desesperanza *r=-141* y con la subescala de ausencia de factores protectores *r=-.202*. En lo que respecta a la subescala de Ideación e intencionalidad suicida, la correlación es negativa pero no significativa *r=-.087*; esto es, a mayores puntuaciones de resiliencia, menores puntuaciones en las tres subescalas del IRIS; sin embargo, en ideación e intencionalidad suicida la correlación no fue significativa (ver tabla 5).

		Puntuación T subescala 1: Ideación e intencionalidad suicida	Puntuación T subescala 2: Depresión y desesperanza	Puntuación T subescala 3: Ausencia de factores protectores
Puntaje total de resiliencia	Pearson	-.087	-.141**	-.202**
	N	448	448	448

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 5. Correlaciones entre la prueba de resiliencia y las dimensiones del IRIS, de acuerdo a los resultados obteni-

dos de toda la población seleccionada.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las cifras señaladas por el INEGI (2013), respecto a la población con mayor riesgo de comportamiento suicida, el presente estudio, confirma que la población de jóvenes entre 15 y 29 años, es más vulnerable a esta problemática; puesto que se encontraron 70 casos con algún riesgo en las subescalas del IRIS, esto es el 15% de la población estudiada.

Asimismo se confirma la relación entre el bienestar psicológico y el riesgo suicida, ya que se encontró a través de la correlación de Pearson, que la mayoría de las dimensiones pertenecientes a la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo de RYFF, correlacionaron negativa y significativamente con el IRIS; la cual fue señalada de manera hipotética por Eguiluz y Mera (2014). A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede decir que mientras una persona se respete y valore así misma, tenga relaciones positivas con otros, controle su ambiente, sea autónoma y atribuya sentido y propósito a su vida (Barra, 2012; Carbajal y Virginia, 2011), tendrá menores posibilidades de presentar comportamientos suicidas. En este sentido, la aportación de esta investigación, es presentar resultados confiables que respalden lo señalado en anteriores estudios.

Por otro lado, los resultados arrojados por el análisis estadístico realizado, coinciden con lo reportado por Quiceno, Mateus, Cárdenas, Villareal y Vinaccia (2013), Arenas y Lucio (2012), referente a las correlaciones negativas y significativas entre resiliencia e ideación suicida; siendo la primera, una variable protectora ante esta última.

Arenas (2012) señala una relación entre la variable de cohesión y depresión, lo cual se comprueba en esta investigación, al encontrar una correlación negativa entre éstas, sin embargo, los resultados muestran que dicha correlación no es significativa; es decir que lo encontrado por el autor antes mencionado y lo obtenido en esta investigación, nos da un indicador de que sí existe cierta relación entre ambas variables, pero habría que analizar si existen otras que se relacionan con éstas.

Por otro lado, es importante señalar que en futuras investigaciones (siguiendo la línea de este estudio), se realice un análisis estadístico que permita identificar la o las variables que influyen en menor o mayor grado, sobre la conducta suicida de esta población. Lo anterior, posibilitaría el diseño de intervenciones más precisas y eficaces, encaminadas a fortalecer las áreas (variables) con mayor incidencia en el fenómeno suicida. Adicionalmente, una investigación cualitativa con los casos en riesgo suicida encontrados en el presente estudio, coadyuvaría a identificar factores subjetivos, construidos por los estudiantes que los llevan al comportamiento suicida.

La relevancia de la presente investigación, radica en que siendo la FES Iztacala, una Institución dedicada a la enseñanza de profesiones de la salud, a la investigación y al servicio a la comunidad a través de la Clínica Multidisciplinaria, tiene la obligación de conocer la salud tanto física como psicológica de sus estudiantes para intervenir y evitar que los alumnos se vean afectados por cuestiones físicas y psicológicas, que les impidan un buen rendimiento académico o los lleven a la deserción escolar. Estudios como el que se llevó a cabo, permi-

ten conocer otras áreas personales (como la familia, el bienestar psicológico subjetivo y la resiliencia) de los estudiantes e idear programas que les brinden la atención necesaria, a parte de los ya existentes. Programas como CREAS[6] y la Clínica de Terapia Familiar de la Institución, se encargan de brindar ayuda a la comunidad, atendiendo, en el caso de CREAS, a personas en situación de riesgo suicida o alguna crisis, y en el caso de la Clínica de Terapia Familiar, a las familias de la comunidad que lo requieren; sin embargo, la frecuencia con la que se presentan la conducta suicida, los conflictos familiares y todos aquellos relacionados al bienestar psicológico, va en aumento y por consiguiente la demanda de estos servicios también, por lo que resulta necesario investigar la relación que tienen estas problemáticas y diseñar otros programas alternos que satisfagan las necesidades de los alumnos; de tal forma que la institución no sólo prepare a los alumnos profesionalmente, sino, en el nivel personal y humano de manera tal, que cuando éstos ingresen al campo laboral, tengan las habilidades y herramientas necesarias para ejercer de manera ética su profesión.

Referencias.

Arenas, P. (2012). Resiliencia y riesgo de suicidio en adolescentes expuestos a sucesos de vida estresantes. Tesis de Doctorado en Psicología no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Ciudad Universitaria. Recuperado el 7 de Enero de 2015, de http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679586/Index.html

Arenas, P. y Lucio, E. (2012). Indicadores diferenciales de personalidad frente al riesgo de suicidio en adolescentes. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 33(1), 51-74.

Balcázar, P., Loera, N., Gurrola, G., Bonilla, M. y Trejo, L. (s.f.). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología,* 7,69-86.

Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 8 (1), 29-38.

Cano, M., Cicirello, S., López, A. y Aguilar, M. (2014). Marco actual del suicidio e ideas suicidas en personal sanitario. *Medicina y seguridad del trabajo,* 60(234), 198-218.

Coppari, N. (2008). Indicadores de Riesgo Suicida en Adolescentes: una Investigación Comparada. *Eureka*. 5(1), 60-76.

Carvajal, G. y Virginia, C. (2011). Ideación suicida en la adolescencia; Una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá, 2009. *Colombia Médica,* 42(2), 45-56.

Costa, D., González, M., Del Arca, D., Masjuan, N. y Olson, D. (2013). Propiedades psicométricas del Faces IV: Estudio de validez en población uruguaya. *Ciencias Psicológicas,* VII (2), 119-132.

6 Programa de Crisis, Emergencias y Atención al Suicidio. Servicio a la comunidad estudiantil y trabajadores de la UNAM, parte del Proyecto CAOPE (Centro de Apoyo y Orientación Para Estudiantes), que atiende las necesidades de la comunidad estudiantil y trabajadora (riesgos escolares, adicciones, alteraciones emocionales, bajo rendimiento académico, entre otras).

Eguiluz, L. y Mera, J. (2014). Medición del riesgo suicida, bienestar psicológico y estructura familiar en estudiantes de primer ingreso a las carreras de la salud. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 17(1), 43-53.

Díaz, D., Rodríguez, C., Blanco, A., Moreno, J., Gallardo, I. Valle, C. Dirk vanDierendonck, (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de RYFF. *Psicothema,* 18(03), 572- 577.

Hernández, Q. & Lucio, E. (2007). Inventario de riesgo suicida para adolescentes IRIS. Manual 1.2.0

INEGI (2013). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio. Recuperado el 14 de Febrero de 2015, de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/suicidio0.pdf

Quiceno, J., Mateus, J., Cárdenas, M., Villareal, M. y Vinaccia, J. (2013). Calidad de vida, resiliencia e ideación suicida en adolescentes víctimas de abuso sexual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2(18), 107-117.

Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Escala de Resiliencia SV-RES. Para jóvenes y adultos. Segunda Edición. Santiago: autores.

Sarmiento, C. y Aguilar, J. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 1(21), 25-30.

Schmidt, V., Barreyro, J. & Maglio, A. (2009). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores? *Escritos de Psicología*. 3, (2), 30-36.

Zavala, L. y Rodríguez, L. (2012). Ideación suicida en adolescentes Cajarmarquinos. Prevalencia y factores asociados. Informe de Investigación. Recuperado el 9 de Noviembre de 2014, de http://alfepsi.org/attachments/article/188/Ideaci%C3%B3n%20suicida%20en%20adolescentes%20cajamarquinos.pdf.

7 - GERONTOLOGIA PRESENTE Y FUTURO: REFLEXIONES SOBRE EL ENVEJECIMIENTO

AUTORES:

Ara Mercedes Cerquera Córdoba: Ps. Esp. Doctoranda en Ciencias Psicológicas. Docente Investigadora y Coordinadora de la Especialización en Psicología Clínica. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: ara.cerquera@upb.edu.co

Margie Stefania Quintero Mantilla: Estudiante de Psicología 10° Semestre. Miembro Semillero Calidad de Vida en la Tercera edad. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: margie.quintero@upb.edu.co.

Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga

Colombia

Resumen

El presente trabajo se registran las reflexiones, aportes y conclusiones de un grupo de psicólogos en práctica del *Semillero calidad de vida en la tercera edad* de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga respecto al tema: "El envejecimiento normal y patológico", obtenidas a través de la metodología del Seminario alemán. Esta temática fue abordada principalmente a partir de cuatro interrogantes ¿De qué depende la calidad de vida en el envejecimiento?, ¿es posible hablar de vejez sin enfermedad?, ¿porque la gente tiene miedo a envejecer? y ¿cuál es el papel que tiene la evaluación en el trabajo con la adultez mayor?; y se fundamentó basada en una completa revisión bibliográfica de los últimos años en torno al envejecimiento. Entre los aportes y conclusiones principales se destaca la importancia de la diferenciación Vejez/enfermedad, considerándose que el envejecimiento no debería ser concebido como un proceso de perdida e irreversibilidad, sino como una continuación de la vida (Pinazo & Sánchez, 2006). Así mismo, la concepción de vejez como un proceso individual y diferencial (Guerrini, 2010), teniendo siempre presente el enfoque Histórico-cultural (Vigotsky, 1994, citado en **Orrú, 2012) en la visión d**el ser humano como un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. De la misma manera, el rol activo del psicólogo en la contribución, transformación y reconceptualización de la vejez en una sociedad colmada de estereotipos y temores, promoviendo la aceptación de sí mismo, cambios e implicaciones del proceso de envejecer; potencializando los recursos individuales del geronte, fomentando redes de apoyo (Rodríguez, 2009) y promoviendo la construcción de un proyecto de vida en esta etapa (Hernández, 2006). Esto en pro a trabajar por una vejez más activa, satisfactoria y saludable con mayor aprovechamiento y calidad para los adultos mayores.

Palabras clave

Envejecimiento Normal, envejecimiento patológico, vejez, estereotipo, gerontología.

Abstract

The present work, there are reflections, contributions and conclusions of a group of psychologists in practice of the " Seminar quality of life in adulthood" of Universidad Pontificia Bolivariana of Bucaramanga about on the topic: "The normal and pathological aging", through the methodology of German Seminar. This topic addressed mainly through four questions: ¿what does the quality of life depend on in the aging process? Is it possible to talk about oldness without disease? ¿Why are people are afraid of aging? Finally, ¿which is the role that evaluation has in the work with the senior citizens? This work based on a full literature review of recent years on aging. Among the contributions and conclusions findings were confirmed the importance of Aging/disease differentiation, considering that aging should not be conceived as a process of loss and irreversibility, but as a continuation of life (Pinazo & Sánchez, 2006). Furthermore, the concept of aging as an individual and differential process (Guerrini, 2010), bearing in consideration the historical-cultural approach (Vygotsky, 1994, quoted in Orrú, 2012) in perspective of the human being as an active participant in the process of creating their environment, and not determined by it. Similarly, the active role of the psychologist in the contribution, transformation and redefinition of adulthood in a society filled with stereotypes and fears, promoting self-acceptance, changes and implications of the aging process. In addition, potentiate individual resources of the senior citizens, promoting social support networks (Rodriguez, 2009) and promoting the construction of a life project at this stage (Hernandez, 2006). This working towards a more active, satisfying and healthy aging with better productivity and quality for the senior citizens.

Keywords

Normal aging, pathological aging, adulthood, stereotypical, gerontology.

Introducción

El envejecimiento es un proceso universal, continuo, irreversible, dinámico, progresivo y heterogéneo de cambios biopsicosociales que experimenta el individuo a través del tiempo, y que además de suponer un proceso de individualización, constituye una etapa de pérdidas y ganancias (Barraza & Castillo, 2006). Este proceso puede ser de dos tipos: primario y secundario. Según Galbán, Sansó, Díaz-Canel, Carrasco y Oliva (2007) el envejecimiento primario es el grupo de procesos responsables del conjunto de cambios observados con la edad en los individuos de una especie y no relacionados con la presencia de enfermedad. Por el contrario, el envejecimiento secundario se define como los cambios que involucran la interacción de los procesos del envejecimiento primario con las influencias medioambientales y los procesos de enfermedad (Masoro, 2006 citado en Berger, 2009). Es decir, este último tipo de envejecimiento se relaciona a las condiciones individuales a las que está expuesto el individuo a través de los años y que alteran su envejecimiento normal, ocasionando problemas de salud de carácter crónico o cambios adaptativos, para enfrentar y afrontar estas demandas del ambiente.

Objetivos

Objetivo general

El presente trabajo se realizó con el objetivo de reflexionar, generar aportes y brindar un panorama actualizado respecto al tema: "El envejecimiento normal y patológico" a través de la metodología del Seminario alemán conformado por un grupo de estudiantes de la Línea Calidad de vida en la Tercera edad de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga.

Objetivos específicos

Resumir información respecto al envejecimiento normal y patológico e identificar las aproximaciones teóricas y culturales elaboradas sobre el tema.

Explorar e ilustrar algunas de las variables, mitos y estereotipos asociados a la concepción de envejecimiento a través de la historia.

Reflexionar y discutir críticamente la literatura existente respecto al envejecimiento generando conclusiones objetivas y sugiriendo nuevas perspectivas y temas de investigación.

Método

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales empleando la técnica de búsqueda de palabras clave. Se realizó una búsqueda bibliográfica grupal entre los meses de Octubre y Diciembre de 2014 en bases de datos especializadas como Redalyc, Publindex, Dialnet, Psicodoc, Scielo, e-Revistas, EBSCO, Scopus y PsycINFO, utilizando los descriptores: envejecimiento, vejez, normal, patológico, envejecimiento poblacional, envejecimiento individual, estereotipos, calidad de vida, miedo a envejecer, intervención en población mayor, evaluación en adulto mayor, entre otras. Así mismo, se realizó una búsqueda en los ejemplares de la biblioteca Alejandría de la Universidad Pontificia Bolivariana y en internet en el buscador "google académico" con la combinación de dichas palabras clave.

Resultados

1. Calidad de vida en el envejecimiento

Inicialmente, ¿De qué depende la calidad de vida en el envejecimiento? La calidad de vida en el envejecimiento además de un sin número de factores como lo son las redes de apoyo social (Del Valle & Coll i, 2011), nutrición y estilo de vida (Gramunt, 2010), entre otros; es principalmente influenciada por las experiencias y la historia de vida propia de cada individuo. Rojo (2010) citado en Rubio, Cerquera, Muñoz y Pinzón (2011), investigó la calidad de vida de las personas mayores, y encontró que la salud, la red familiar, las redes de apoyo social y las actividades de ocio, se presentan como factores determinantes de la percepción de los mayores sobre su calidad de vida.

De acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de 1994, citado en Botero y Pico (2007), la calidad de vida es la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive, sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Según Estrada et al. (2011), la calidad de vida está relacionada con la valoración individual, apreciaciones subjetivas y objeti-

vas en las que se trasciende lo económico y se mira la percepción, opinión, satisfacción y expectativas de las personas.

En cuanto a los adultos mayores, en relación a algunos estudios, se ha definido la calidad de vida de forma positiva y negativa; positiva, cuando se cuenta con buenas relaciones familiares y sociales, con buena salud, asociándola también con buenas condiciones materiales. Por el contrario, se realiza una valoración negativa de ésta cuando se es dependiente, existen limitaciones funcionales, sentimientos de infelicidad o se presenta una disminución de las redes sociales. De esta forma, se ha manifestado que las pérdidas del estado de salud, de contactos sociales y limitaciones funcionales, son principalmente las que empeoran la calidad de vida (Estrada et al., 2011). Además, el funcionamiento físico es un predictor del apoyo social, y este último predice significativamente los síntomas depresivos y la satisfacción con la vida (Newson & Shutz, 1996, citado en Verdugo, 2002).

Existen muchos estereotipos y mitos entorno a la vejez; desde la perspectiva de vejez como una enfermedad y etapa deplorable en la que se pierden totalmente las capacidades físicas y cognitivas, creencias de que todo adulto mayor es un ser "destinado al declive" limitado a condiciones de incapacidad y minusvalía (Cerquera, Álvarez & Saavedra, 2010), hasta concepciones entorno a la sexualidad del adulto mayor en las que se le ve como un ser asexuado, que con la edad pierde por completo su actividad y apetito sexual. En este orden, Leyva-Moral (2008) reporta algunos mitos respecto a la sexualidad de la persona mayor, como la pérdida de deseo e interés sexual a medida que avanza la edad, menor actividad sexual, asociación del sexo exclusivamente con la reproducción, así como la negación del deseo sexual en la mujer mayor (Cerquera, López, Núñez & Porras, 2013) y el fin de la sexualidad femenina con la menopausia. Según Loreto (2006), todas las personas que alcanzan la longevidad, son totalmente sexuales, hecho que no coincide con los imaginarios de grupos intergeneracionales al considerar que cuando se llega a ésta "se pierde" "los órganos reproductores no funcionan", "es nula" o "sólo es para los jóvenes".

Un estereotipo es una creencia o imagen mental preconcebida falsa que se tiene sobre un fenómeno o un grupo de personas a nivel social y que se fundamenta ya sea en experiencias propias o cercanas. Los estereotipos generalmente son inexactos, despectivos y pueden favorecer la aparición de conductas discriminatorias (Carbajo, 2009). Estas creencias erróneas se arraigan a la propia cultura, viéndose como, actualmente, hasta los propios adultos mayores pueden contribuir a fortalecerlas, considerándose a sí mismos "inútiles", "inservibles" o que "ya no sirven para nada". No obstante, ¿es posible hablar de vejez sin enfermedad?

2. Vejez vs enfermedad

Según Moragas (1991) el envejecimiento normal es entendido como el que refiere la vejez saludable, carente de enfermedad o disminución. Por otra parte, en cuanto al envejecimiento patológico, afirma que la vejez no es una enfermedad en sí misma, pero la probabilidad de enfermar durante la vejez y que esto origine consecuencias negativas es mucho mayor que en otras etapas de la vida. Según Caballero (2010) el envejecimiento es patológico cuando la incidencia de procesos, fundamentalmente enfermedad, alteran los diversos parámetros e impiden o dificultan la correspondiente adaptación, afectando la capacidad funcional orgánica y trasformando el proceso de envejecimiento fisiológico natural en patológico.

En concordancia con esto, la vejez sí es posible concebirla separada de la enfermedad y no todos envejecen de la misma manera, ya que bien se afirma que la persona envejece de acuerdo a como ha vivido, lo que convierte la vejez en un proceso diferencial (Guerrini, 2010). Es relevante entonces resaltar el enfoque Histórico-cultural de Vigotsky (1994), citado en Orrú (2012), según el cual el ser humano se define como un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. Concibiéndole como un ser social y cultural producto del sistema de interrelaciones en las que se ve inmerso; lo que aplicado brindaría una visión diferente al proceso de envejecer.

Se hace referencia entonces a que existen dos dimensiones del envejecimiento: envejecimiento individual, que puede considerarse como un proceso de cambios biológicos con consecuencias socioculturales propias de la vida y genética de cada individuo, y envejecimiento poblacional, que hace referencia al proceso de transformación demográfica de las sociedades (Valdivia & Massad, 2009), que corresponde a cómo envejece y aumenta la proporción de personas mayores en un lugar o zona especifico.

Para Gallegos, García, Durán, Reyes y Durán (2006) citado en Cerquera, Flórez, y Linares (2010), el concepto de salud que tenga el adulto mayor se relacionará de manera determinante con una valoración subjetiva; es decir, que aparte de los cambios físicos visibles, el geronte percibe su salud de acuerdo con sus habilidades funcionales, el bienestar psicológico y el soporte social con el que cuente. Además, de las transiciones de tipo psicosocial como son el contexto, la familia, los factores económicos, los cambios culturales, políticos y todas aquellas acciones que directa o indirectamente aluden a la salud percibida (Cerquera, Flórez, & Linares, 2010). Por otra parte, según Conde (1997), que el envejecimiento sea saludable o no depende de dos requisitos o actitudes: la subjetivación, que se refiere a la capacidad del individuo de trabajar, dar sentido, aceptar su propia vejez; y la vinculación, que es la capacidad de mantener y generar relaciones interpersonales, cultivando el interés en los intereses externos y propios de cada persona, encaminándose al fortalecimiento y conservación de redes de soporte y apoyo familiar.

En este sentido, es relevante resaltar la concepción de la Psicología del desarrollo y el ciclo vital, que brinda Erickson (1998) citado en Bordignon (2005), concibiendo el envejecimiento como un proceso abierto que puede suponer tanto pérdida como ganancia en función de cómo se resuelven cada una de las demandas sociales que se le presentan al yo y que de su capacidad para enfrentarlas, todo esto abarcado en una etapa que el denomino integridad vs desesperación, que finaliza con la virtud o el logro de la sabiduría. En tanto a esto, al no ser afrontado y concebido como un proceso de perdida e irreversibilidad, el envejecimiento no debería ser concebido como enfermedad sino como una continuación de la vida (Pinazo & Sánchez, 2006), y entonces se debe trabajar en función de alcanzar su mayor aprovechamiento y calidad.

3. Miedo a envejecer y el rol del psicólogo en la reconceptualización de la vejez

Entonces, si es posible envejecer sin enfermedad ¿porque la gente tiene miedo a envejecer? La mayoría de personas tienen miedo a envejecer por la misma cultura y las creencias construidas socialmente entorno a esta etapa. Sumado, a los temores propios del ciclo vital, historia de vida y vivencias que infunden este miedo de alcanzar la vejez siendo personas dependientes, poco funcionales y enfermas. Según Pochintesta (2010) uno de los sentimientos que se reconoce asociado al envejecer es el temor a la muerte propia, idea que se va trasformando a lo largo del ciclo vital. Así mismo, el proceso de envejecer está asociado también al temor

frente al deterioro corporal (Pochintesta, 2010), contrario a la productividad e independencia que se asocia con la juventud (Rice, Lockenhoff & Carstensen, 2002). Relacionándose además con la fragilidad, el sentirse vulnerable y el perder la propia autonomía (Saurí, 1991).

El rol del psicólogo en la reconcepción del adulto mayor, debe ser en primer lugar la promoción de aceptación de sí mismo, de los cambios, implicaciones y del proceso de envejecer. Así mismo, la incrementación y fomentación de redes de apoyo en el adulto mayor, empleo de recursos individuales/personales, familiares y sociales (Rodríguez, 2009) como factor protector ante sentimientos de abandono y soledad, potencializando las capacidades y habilidades del geronte, en pro a una vejez activa y funcional, en la que se pueda sentir útil y capaz. Según los autores Monteagudo, Cuenca y San Salvador (2014) "El envejecimiento activo busca su espacio ante la alternativa del envejecimiento satisfactorio, saludable, productivo e innovador" (p.10) y puede utilizarse como alternativa a una necesidad bastante marcada en hogares geriátricos e instituciones para adultos mayores en las que el rasgo más generalizado es la inactividad, el aislamiento, el aburrimiento, el abandono y la soledad; ya que el "El Ocio es un promotor de bienestar y calidad de vida" (Monteagudo, Cuenca & San Salvador, 2014).

De la misma forma, cuestiones como la conservación del cuidado personal, higiene y aseo, son cuestiones que se deben enseñar a fortalecer y promover, ya que también contribuye a la idea que tienen los otros y la misma persona de sí misma; pues el no ser joven, no implica que el amor, valor y cuidado que se tiene del propio cuerpo deba desaparecer. En este sentido, Araya (2012) afirma que "el autocuidado permitirá alcanzar una mejor calidad de vida, a través del fortalecimiento del potencial de autonomía y de la responsabilidad en sí mismos, indispensables para tener un envejecimiento pleno y saludable" (p.6). Por otro lado, también se considera de gran relevancia la generación de un proyecto de vida y visualización a futuro del adulto mayor, encontrándose que muchos adultos mayores al iniciar su vejez abandonan todos aquellos proyectos y pasatiempos que en algún momento de su vida les impulsaron a seguir. Según Hernández (2006) la construcción de un proyecto en la etapa de la vejez es un recurso valioso para adaptarse a ella, ayuda a abandonar la apatía, la desesperanza y brinda la posibilidad de recuperar aspectos propios para una vida más plena, rescatando el derecho a sentir que se tiene un futuro.

4. El papel de la evaluación y el trabajo interdisciplinario

Finalmente, al cuestionar ¿Cuál es el papel que tiene la evaluación?, se enuncia la importancia significativa que constituye tanto a nivel psicológico y neuropsicológico como en el tratamiento de los trastornos que se asocian al envejecimiento normal y al patológico. En el artículo *Evaluación neuropsicológica: diagnóstico diferencial entre el envejecimiento normal y el patológico* de Ostrosky-Solís (2006) el autor indica que una de las enfermedades que se presenta con mayor frecuencia en la vejez es la demencia o trastorno neurocognitivo mayor (APA, 2013). De esta manera, se considera que la oportuna evaluación es importante en la medida que, permite dar un diagnóstico temprano de la enfermedad cuando aún no se han desarrollado problemas graves a nivel cognoscitivo. A esto, Custodio et al. (2012), afirman la importancia evidente de "realizar un diagnóstico adecuado, mediante la utilización de instrumentos y técnicas fiables y sensibles, que permitan discriminar entre sujetos con envejecimiento normal y patológico" (p.321), lo que, de ser realizado oportunamente puede prolongar la independencia funcional y conservar la calidad de vida del paciente y de su familia (Favela et al.,

2009).

Además, la evaluación brinda un diagnóstico previo y la posibilidad de comparación, entre un antes y después de la utilización de ésta; contribuyendo a la medición de los estados y además avances que se logran con la labor y estrategias ejecutadas. Siendo, así mimo, de gran valor el soporte que brinda en el trabajo interdisciplinario. Según Rosales (1999) el trabajo en equipo multiprofesional es, a su vez, interdisciplinario cuando existe una verdadera comunicación e interacción dinámica entre los miembros de las diferentes disciplinas, lo cual asegura una eficaz intervención a pacientes, familia y comunidad.

Conclusiones

Como se evidenció, actualmente, se hace importante que los profesionales preocupados por estudiar esta etapa de la vida del ser humano y aquellos que se encuentran en formación, identifiquen de forma asertiva la diferencia entre el envejecimiento normal y el envejecimiento patológico, teniendo siempre presente la perspectiva histórico-cultural del individuo y la valiosa misión del psicólogo en la contribución al cambio, transformación y reconceptualización de la vejez en una sociedad colmada de estereotipos y temores. Así mismo, es relevante comenzar a generar nuevas perspectivas de investigación fundamentadas desde una perspectiva de vejez más saludable, diferencial y positiva, ya que la mayoría de literatura existente está relacionada a la vejez en relación al deterioro y condiciones patológicas. Finalmente, se debe continuar justificando la indispensabilidad de la evaluación holística e integral del adulto mayor, apuntándole a prevenir estados de dependencia e incapacidad, concibiendo, así, la posibilidad de tener una vejez activa, satisfactoria y exitosa con mayor aprovechamiento y calidad para los adultos mayores.

Referencias

Araya, A. (2012). *Cartillas Educativas Calidad de vida en la vejez Autocuidado de la Salud.* Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado de http://adultomayor.uc.cl/docs/autocuidado_salu d.pdf.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Barraza, A. & Castillo, M. (2006). El Envejecimiento. Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar de la Serena, Módulo I Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. Recuperado de: http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/La%20Serena%202006/El_envejecimiento.pdf

Berger, K. (2009). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez.* Madrid: Médica Panamericana.

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación, 2*(2), 50-63. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210

Botero, B. & Pico, M. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud, 12,* 11- 24. Recuperado de http://www.scielo.

org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0121-7577200 7000100002

Caballero, J. (2010). *Terapia Ocupacional en Geriatría, Principios y práctica*. Barcelona: Elsevier Masson. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q= envejecimiento+patológico&oq=envejecimiento+patologico&aqs=chrome.69i57j0l5.6235j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#

Carbajo, M. (2009) "Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante". *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*, 87-96. Recuperado de http://www.uclm.es /ab/educacion/ensayos

Cerquera, A., Alvarez, J. & Saavedra, A. (2010). Identificación de estereotipos y prejuicios hacia la vejez presentes en una comunidad educativa de Floridablanca. *Psychologia, 4*(1), 73-87. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224086007

Cerquera, A., Flórez, L. & Linares, M. (2010). Autopercepción de la salud en el adulto mayor. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 31,* 407-428. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1942/1942 14587018.pdf

Cerquera, A., López, K., Núñez, Y., & Porras, E. (2013). Sexualidad femenina en la tercera edad. *Informes Psicológicos, 13*(2), 135-147. Recuperado de http://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicolo gicos/ article/view/2797

Conde, J. (1997). Subjetivación y vinculación en el proceso de envejecimiento. Barcelona: *Anuario de Psicología, 73*, 71-87. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/ anuariopsicologia/arti cle/viewFile/61354/88778

Custodio, N., Herrera, E., Lira, D., Montesinos, R., Linares, J. & Bendezú, L. (2012). Deterioro cognitivo leve: ¿dónde termina el envejecimiento normal y empieza la demencia? Anales de la Facultad de Medicina, 73(4), 321-330. doi: 10.15381/ anales.v73i4.1032

Del Valle, G y Coll i, L. (2011). *Envejecimiento saludable: Relaciones sociales y envejecimiento saludable.* Barcelona: Addenda.

Estrada, A., Cardona, D., Segura, Á., Chavarriaga, L., Ordóñez, J., & Osorio, J. (2011). Calidad de vida de los adultos mayores de Medellín. *BioméDica, 31*(4), 492-502. doi: http://dx.doi.org/10.7705 /biomedica.v31i4.399

Favela, A., García, J., Lozano, M., Minerva, G., Rivera, M., & Sanchéz, J. (2009). Diagnóstico y Tratamiento del Deterioro Cognoscitivo en el Adulto Mayor en el Primer nivel de Atención del Gobierno Federal de Mexico. Recuperado de http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/CatalogoMaestro/144_GPC_DEMENCIA_AM/IMSS_144_08_EyR_DEMENCIA_AM.pdf

Galbán, P., Sansó, F., Díaz-Canel, A., Carrasco, M. & Oliva, T. (2007). Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor. *Rev Cubana Salud Pública, 33*(1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revist as/spu/vol33_1_07/spu10107.htm

Gramunt, N. (2010). *Vive el envejecimiento activo.* Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa". Recuperado de

https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/ Estaticos/pdf/Gente30/Vive_el_envejecimiento.pdf

Guerrini, M. (2010). La vejez: Su abordaje desde el Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, 57*. Recuperado de http://www.margen.org/suscri/ margen57/guerrini57.pdf

Hernández, Z. (2006). Estudio exploratorio sobre el proyecto de vida en el adulto mayor. *Psicología y Salud, 16*(1), 103-110. Recuperado de http://www.redalyc.org/ pdf/291/29116112.pdf

Leyva-Moral, J. (2008). La expresión sexual de los ancianos, una sobredosis de falsos mitos. *Index de Enfermería, 17*(2), 124-127. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962008000200010

Loreto, C. (2006). La sexualidad en la vejez. *Revista Índice, 15,* 14-16. Recuperado de www.revistaindice.com/numero15/p14.pdf

Monteagudo, M., Cuenca, J., y San Salvador, R. (2014). *Aportaciones del Ocio al Envejecimiento Satisfactorio.* Bilbao, España: Aportaciones de la universidad de Deusto.

Moragas, R. (1991). Salud y enfermedad. En Moragas, R (Ed.) *Gerontología social* (pp.54-58). Barcelona: Editorial Heder.

Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 337-353. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998020

Ostrosky-Solís, F. (2006). Evaluación neuropsicológica: diagnóstico diferencial entre envejecimiento normal y el patológico. *Revista Archivos de Neurociencia, 11*(1), 40-48.

Pinazo, S. & Sánchez, M. (2006). *Gerontología, actualización, innovación y propuestas.* Madrid: Prentice-Hall.

Pochintesta, P. (2010). Las emociones en el envejecimiento y el miedo ante la muerte. *Revista del instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA, 15*(1), 117-140. Recuperado de http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos /paula_pochintesta.pdf

Rice C., Lockenhoff C. & Carstensen, L. (2002). En busca de la independencia y productividad: cómo influyen las culturas occidentales en las explicaciones individuales y científicas del envejecimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *34*(1), 133-154. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80534211

Rodríguez, M. (2009) La soledad en el anciano. Gerokomos, 20(4), 159-166. doi: 10.4321/S1134-928X2009000400003.

Rosales, M. (1999). El trabajo en equipo multiprofesional e interdisciplinario en salud. *Salud Uninorte, 14*(1), 46-52.

Rubio, R., Cerquera, A., Muñoz, R., y Pinzón, E. (2011). Concepciones populares sobre soledad de los adultos mayores de España y Bucaramanga, Colombia. Diversitas: *Perspectivas en Psicología, 7*(2), 307-319. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6792 2761008

Saurí, A. (1991). "Vida es vida hasta el último instante"; en: Knopoff, R y Oddone, M. J. (Comp.) *Dimensiones de la vejez en la sociedad argentina* (pp.109-122). Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Valdivia, P. & Massad, C. (2009). *Las personas mayores en chile: situación, avances y desafíos del envejecimiento y la vejez*. Santiago de chile: Maval.

Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida en el envejecimiento de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo.* España: Salamanca. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/calida_vejez /capitulo _02.pdf

8 – ANALISIS DE LA VULNERABLIDAD AL ESTRÉS Y LA PERCEPCIÓN DE AUTO-ESTIMA DE LAS MUJERES NAHUATL DE PAREJAS EMIGRANTES

AUTOR(ES):
IRMA DIANA GONZALEZ ROBLES
CARMEN MARÍA SALVADOR FERRER
MARÍA ESTHER MENDEZ CADENA

E-MAIL DE CONTACTO
digonzales77@yahoo.com.mx

PAIS:
MÉXICO

RESUMEN:
El presente trabajo es una continuidad de una investigación realizada por un grupo de investigadoras cuyo objetivo general reside en conocer los factores psicosociales que podrían afectar al bienestar de las mujeres Nahuat de parejas emigradas. En concreto, en este estudio participaron un total de 32 mujeres (con edades comprendidas 15 y 55). Se aplicaron la escala de vulnerabilidad al estrés de Millar y Smith (1987) y la escala de autoestima de Coopersmith. Los resultados indican que la mayoría de las mujeres tienen una percepciones de autoestima baja (un 51% presenta valores bajos y un 49% presenta niveles de autoestima medio). Por otro lado, en lo que respecta a los distintos componentes de vulnerabilidad al estrés, los datos indican que para estas mujeres tienen un gran peso los valores y las creencias y, también, el apoyo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco, Freeman, U. S. A.

Coopersmith, S. (1968). Studies in Self-Esteem, Scientific American 2, 212-215. U. S. A.

TEST DE VULNERABILIDAD AL ESTRES
Miller, L.H., & Smith, A.D. (1987). The Miller-Smith Lifestyle Assessment Inventory. Boston Medical Centre, Stress Manual Audit. Bookline, MA: Bio-behavioral Associates, 1988

PALABRAS CLAVES
Vulnerabilidad al estrés. Autoestima. Mujeres Nahuatl.

9 - EL RETO DE LA ADHERENCIA AL TRATAMIENTO EN PACIENTES VIH+ DESDE LA TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO

AUTORES:

Cristian Leonardo Santamaría Galeano[7], Ana Fernanda Uribe Rodríguez[8]

Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga

Colombia

RESUMEN

El VIH/SIDA es una enfermedad crónica y/o transmisible que implica como mínimo un 95% de adherencia al tratamiento antirretroviral. Sólo la tercera parte de quienes acceden al tratamiento antirretroviral se adhieren a éste. Se han formulado diferentes intervenciones con el propósito de fomentarla y/o aumentarla; desde el modelo cognitivo estas demuestran no ser efectivas a largo plazo, lo cual hace evidente la necesidad de proponer nuevas rutas de acompañamiento psicológico ante este fenómeno. El objetivo del presente estudio es proponer nuevas rutas de intervención a partir de una revisión sistemática sobre el tema. En este sentido, dentro de las estrategias de intervención psicológica de tercera generación, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) llega a ser útil frente al comportamiento inconsistente con los valores fundamentales con el fin de evitar el estrés psicológico implicado en la aceptación de su enfermedad y reducir la incidencia y prevalencia del mismo.

Palabras clave: VIH/SIDA, Adherencia al tratamiento, ACT.

ABSTRACT

HIV / AIDS is a chronic and / or communicable disease involving at least 95% adherence to antiretroviral treatment. Only a third of those who have access to antiretroviral treatment adhere to it. Different interventions have been made in order to encourage it and / or increase; from cognitive these do not prove effective in the long term, which makes clear the need to propose new routes of psychological support to this phenomenon. The aim of this study is to propose new routes of intervention from a systematic review on the topic. In this sense, within psychological intervention strategies of third generation, acceptance and commitment therapy (ACT) becomes useful against behavior inconsistent with the core values in order to avoid the psychological stress involved in accepting its disease and reduce the incidence and prevalence thereof.

Keywords: HIV / AIDS, treatment adherence, ACT.

7 cristianl.santamaria@gmail.com Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, candidato a Magister en Psicología de esta universidad, Grupo de investigación de Psicología Clínica y de la Salud de la misma universidad. Docente catedrático Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez.

8 anafernanda.uribe@upb.edu.co Docente Asociada Editora Revista Informes Psicológicos, Líder Grupo de investigación Productividad y Competitividad Facultad de Psicología Universidad Pontificia Bolivariana.

INTRODUCCIÓN

Según un informe del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA, 2014), en 2013, a nivel mundial, 35 millones de personas vivían con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH); 2,1 millones de personas contrajeron la infección y solo 12,9 millones de personas infectadas tuvieron acceso a la terapia antirretrovírica. En este mismo año, en América Latina había 1,6 millones de personas infectadas, se produjeron 94.000 nuevas infecciones y la cobertura al tratamiento fue de 45%. El grupo de países conformado por Guatemala (4,3), Brasil (4,1), Colombia (3,5), Uruguay (2,9), Argentina (2,7), Ecuador (2,7) y Perú (2,5), presentan un índice de prevalencia media en relación con los demás países Latinoamericanos, es decir, tienen entre 2,5 y 4,4/1.000 habitantes casos con VIH (Teva, Bermúdez, Ramiro & Buela-Casal, 2012). Específicamente estos investigadores reportaron que Colombia (68,2%), Costa Rica (68,0%) y Paraguay (67,3%) lideran el porcentaje de varones jóvenes que padecen el VIH/SIDA. Bolivia (8,3%), Paraguay (7,7%) y Colombia (6,3%) constituyen el conjunto de países latinoamericanos con mayor porcentaje de casos infantiles afectados por el VIH/SIDA.

El Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) resultado de la infección por el VIH, en Colombia es considerado por el Sistema General de Seguridad Social en Salud como una patología de alto costo, por generar un fuerte impacto económico y por causar gran efecto sobre la calidad de vida del paciente y su familia, incluidas las repercusiones laborales. Se estima que en población de mayor vulnerabilidad (Hombres que tienen relaciones sexuales con hombres, mujeres transgénero, habitantes de calle) la prevalencia es superior al 5% e inferior al 1% en la población general (Programa de Apoyo a la Reforma a la Salud, 2010).

"Entre 1980 y 1990, ser portador del virus significaba la causa de una muerte inminente. Actualmente, con la invención de las terapias antirretrovirales de gran actividad (TARGA), el VIH/SIDA es catalogado como enfermedad crónica" (Patiño, 2013) (p. 9); sin embargo, la adherencia a estos medicamentos es un aspecto crítico en los pacientes. Considerando que la adherencia es un factor primordial en el éxito al tratamiento (Valera, Salazar & Correa, 2008), se debe establecer mínimo un 95% de adherencia a este para lograr la supresión viral (Remor, 2002; Tafur, Ortiz, Alfaro, García & Faus, 2008; Peñarrieta, et al., 2009; Hernández, et al., 2013). La adhesión a un plan de tratamiento es crucial para mantener los niveles virales bajos en la sangre, y por lo tanto la prolongación de la esperanza de vida para las personas que viven con el VIH / SIDA (Rodríguez, 2014).

Pese a lo anterior, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), sólo una tercera parte de quienes acceden al tratamiento antirretroviral se adhieren a éste (Patiño, 2013), lo cual facilita la resistencia a los medicamentos y aumenta la vulnerabilidad del organismo a infecciones oportunistas (Valera, et al., 2008). El bajo índice de adherencia al tratamiento disminuye su efectividad e incrementa el número de consultas médicas que, a su vez, aumentan el consumo de medicamentos y, el riesgo de aparición de problemas relacionados con estos, lo que genera más gastos al sistema de salud y perjuicio de la calidad de vida del paciente (Tafur, et al., 2008).

La baja adherencia al tratamiento parece estar asociada a diferentes factores, dentro de los que se encuentran la presencia de síntomas de ansiedad, estrés o depresión (Muñoz, 2005; Valera, et al, 2008; Azamar, 2012; Rodríguez, Pulido, Amaya, Garavito & Salazar, 2007), la aceptación de la enfermedad y las consecuencias y deberes que esto implica (Alfonso & Grau, 2004) y, creencias sobre el tratamiento tales como: "el tratamiento me recuerda que soy VIH+", "no quiero que otras personas sepan que soy VIH+", "no quiero cambiar mi rutina", "me siento físicamente enfermo cuando tomo mis medicinas", "las instrucciones de cómo tomar las medicinas son muy complicadas" (Catz, Kelly, Bogart, Benotsch y McAuliffe, 2000, citado por Remor, 2002)..

Como comportamiento humano modulado por componentes subjetivos, la adherencia debe ser comprendida, abordada e investigada (Carrillo, et al., 2009), por lo tanto, desde la psicología se han realizado varias intervenciones con el fin de mejorarla e incrementarla en pacientes con VIH/SIDA (Ortiz & Ortiz, 2007; Patiño, 2013). Algunas de estas estrategias de intervención están basadas en el modelo biomédico que concibe al paciente como un sujeto pasivo y centra sus objetivos solo en el cumplimiento de factores biomédicos, lo cual no contribuye significativamente en la adherencia terapéutica (Munro, Lewin, Swart & Vomink, 2007). Desde el modelo conductual de aprendizaje, donde la adherencia es el resultado de la interacción entre antecedentes (pensamientos, señales externas) y consecuencias (recompensas o castigos), las intervenciones basadas en recompensas externas no han sido muy eficaces ya que no tienen en cuesta factores individuales como la aceptación de la enfermedad, hábitos e historia del paciente (Simoni, Pearson, Pantalone, Marks & Crepaz, 2006; Munro, et al, 2007).

De igual forma, se han empleado estrategias cognitivas (Rodríguez, 2009) que incluyen las teorías del modelo de creencias de salud (HBM), la teoría social-cognitiva (SCT), las teorías de la acción razonada (TRA) y comportamiento planificado (TPB) y la teoría de la protección de la motivación (PMT) que buscan reducir modificar o controlar creencias y temores, controlar pensamientos y se basan en la motivación, interacción social, autoevaluación, autoafirmaciones e información del paciente sobre su enfermedad, pero no han demostrado resultados específicos y tienen debilidades para favorecer comportamientos explícitos involucrados en la adherencia, clarificar el origen y verdadero impacto de las creencias sobre el comportamiento y tienen en cuenta todas las áreas de vida del paciente (Floyd, Prentice-Dunn & Rogers, 2000; OMS, 2004; Munro, et al, 2007). La mayoría de las teorías cognitivas son impulsadas por modelos conceptuales basados en contenido que representan el comportamiento como una expresión, indicación, o manifestación de entidades mentalistas hipoteticas subyacentes (Ossman, Wilson, Storaasli & McNeilll, 2006).

La precisión de los modelos cognitivos sigue siendo difícil evaluar empíricamente porque sus formulaciones, basadas en procesos mentales y constructos mentalistas, son "ligeramente ajustados a sus supuestos y condiciones" (Hayes, 2004, p. 36, citado por Ossman, et al. 2006), y, por otra parte, fallan en explicasiones de las contingencias situacionales y contextuales que ideográficamente generan el significado y la función de los comportamientos.

Estas intervenciones muestran poco impacto a mediano plazo (Amico, Harman & Johnson, 2006; Simoni, Pearson, Pantalone, Marks & Crepaz, 2006) y demuestran no ser efectivas a largo plazo pues conducen a resultados paradójicos donde el paciente presenta un incremento en la tasa e intensidad de los pensamientos que trata de evitar (Barraca, 2011), lo cual hace evidente la necesidad de proponer nuevas rutas de acompañamiento psicológico ante este fenómeno (Patiño, 2013).

En este sentido, dentro de las estrategias de intervención psicológica de tercera generación, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT por sus siglas en ingles) en lugar de centrarse en reducir o modificar los pensamientos, sensaciones, emociones o recuerdos que ocasionan malestar, tiene como objetivo modificar su función, promoviendo que sean los valores personales quienes guíen la conducta de la persona y no los eventos privados (Luciano, Valdivia, Gutiérrez & Páez, 2006). Considera que las máximas culturales que se promueven, como "el dolor y el malestar son malos, tengo que alejarlos o evitarlos", producen efectos paradójicos alejando a la persona de aquello que le importa y provocándole mayor sufrimiento (Ladrón, 2012, p. 4).

La ACT se constituye como una alternativa a las intervenciones de corte cognitivo, en tanto que el tratamiento de los eventos privados es radicalmente distinto, pues, al adoptar una visión funcional de la cognición, no persigue cambiar el contenido, sino la función discriminativa de los pensamientos y sensaciones, para que no supongan un obstáculo en la realización de acciones en trayectorias valiosas (Ruiz &Luciano, 2009)

ACT tiene un doble objetivo, por un lado pretende que el cliente acepte aquellos aspectos de su experiencia que ha estado intentando modificar sin éxito (la ansiedad, las obsesiones, la tristeza, etc.) Por el otro, intenta que ello no paralice la vida de la persona, de tal forma que el cliente pueda dirigirse hacia aquellas metas que le son personalmente valiosas (relaciones sociales y laborales) aun teniendo ansiedad, obsesiones o con cualquier otra experiencia hasta entonces bloqueante (García, Luciano, Hernández, y Zaldívar, 2004).

ACT hace hincapié en ejercicios encaminados a identificar y cristalizar los valores personales clave, traducir estos valores en metas específicas de comportamiento, y el diseño e implementación de estrategias de cambio de comportamiento para darse cuenta de esas metas (Moitra, Herbert & Forman, 2011). Este enfoque de intervención tiende a buscar la construcción de repertorios amplios, flexibles y efectivos de conducta (Páez, Luciano y Gutiérrez, 2005), resaltando cuestiones que son relevantes tanto para el clínico como para el cliente, por lo cual podría llegar a ser de gran utilidad debido a que muchas de estas personas se comportan de forma incompatible con sus valores fundamentales con el fin de evitar el estrés psicológico implicado en la aceptación de su enfermedad (Moitra, et al, 2011; Patiño, 2013).

Es importante señalar que la claridad sobre los procesos responsables de los efectos del tratamiento conduce a una mejor comprensión de los trastornos y tratamientos existentes, y conduce al desarrollo de nuevas tera-

pias más potentes (Follette, 1995 y Kazdin, 2001, citados por Gifford, et al. 2004). Sin embargo, aun existe una insuficiente comprensión de las estrategias fundamentales que hacen que el tratamiento sea eficaz desde las intervenciones dirigidas al entrenamiento en habilidades de afrontamiento, hasta las intervenciones menos estructuradas dirigidas a brindar apoyo emocional y social. Esta dificultad radica en que los tratamientos están compuestos por multitud de componentes que en ocasiones no están claramente definidos, estructurados y delimitados. En consecuencia, la cuestión relativa a la mayor o menor eficacia de unas estrategias sobre otras, es poco clara y sigue pendiente de esclarecimiento (Páez, Luciano y Gutiérrez, 2007). De igual forma, se reconoce que existe poca investigación sistemática sobre el papel de la aceptación y la atención como estrategias de supervivencia en población VIH+ (Rodríguez, 2014).

OBJETIVO

Proponer nuevas rutas de intervención en la adherencia al tratamiento antirretroviral de pacientes VIH+ a partir de una revisión sistemática sobre el tema.

MÉTODO

Se realizo una revision sistematica en diferentes bases de datos, sobre la aplicación de la Terapia de Aceptacion y Compromiso en pacientes VIH+.

RESULTADOS

Las investigaciones que emplean ACT sobre la adherencia al tratamiento en psicnetes VIH+ son escasas, pues dentro de la revisión de artículos realizada, solo se encontró un artículo de investigación de implementación de ACT en la adherencia al tratamiento en pacientes VIH+, una tesis de maestría y un metaanálisis de la implementación de ACT y atención plena donde analizaron su influencia en la adherencia al tratamiento en los artículos indagados. En la tabla 1 se presentan los estudios encontrados.

TIPO DE ESTUDIO	TÍTULO	AUTORES	AÑO	TÍTULO DE LA REVISTA	VOLUMEN	NÚMERO	PAGINAS
Artículo	Acceptance-Based Behavior Therapy to Promote HIV Medication Adherence.	Moitra, E., Herbert, J. & Forman, E.	2011	Publimed	23	12	1-17
Tesis de Maestría	Efectos de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en la adherencia al tratamiento antirretroviral de pacientes con VIH.	Patiño, L. & Vargas, R.	2013	NA	NA	NA	1-133
Tesis de Maestría	The role of acceptance and mindfulness in people living with hiv/aids: a meta-analysis	Rodríguez. T.	2014	NA	NA	NA	1-70

Tabla 1: Relación de estudios encontrados que relacionan ACT con la adherencia al tratamiento antirretroviral.

Moitra y colaboradores (2011), sugieren que las estrategias de intervención basadas en la aceptación son bien adaptadas por la población VIH+. Ya que en el estudio que realizaron, con una muestra de 16 personas VIH+ con edad promedio de 52 años, historia de contagio en promedio de 21 años y dificultades en la adherencia al tratamiento. Aplicaron intervenciones breves basadas en ACT grupales (cada grupo de 3 a 5 personas por grupo) de 3 a 5 sesiones con una duración de 60 minutos. Encontraron efectos positivos de la intervención sobre la adherencia al tratamiento, por otra parte evidenciaron que el 37,5% de los participantes informaron que los grupos eran muy serviciales, 37,5% informaron que los grupos de intervención fueron moderadamente útiles y 25% informaron que los grupos fueron mínimamente útiles (25%). Sin embargo, reconocen diferentes limitaciones dentro de las que se encuentra el pequeño tamaño de la muestra y el enfoque del proyecto de desarrollar un tratamiento en lugar de la evaluación de la eficacia. Sin embargo, los resultados de las mediciones de biomarcadores VIH al inicio del estudio en comparación con el de fin de tratamiento mostraron una tendencia prometedora.

El estudio de caso único A-B, realizado por Patiño y Vargas (2013), en 2 pacientes (hombres) de 47 y 53 años con tratamiento antirretroviral de la ciudad de Bogotá, sometidos a intervenciones basadas en ACT (7 sesiones de 60 minutos pero luego por condiciones de los participantes se redujo el número de sesiones y aumento la duración a 120 min), pone de manifiesto que la adherencia al tratamiento antirretroviral es un aspecto que debe ser tratado con la complejidad que se requiere, pues su desarrollo implica tener en cuenta la influencia de variables de tipo individual, social, familiar, etc. En este estudio se evidencio que los participantes presentaron en toda la fase de investigación adherencia al tratamiento, pero para las conductas de "observación de cuerpo", "descanso durante las horas de sueño", y "realización de actividad física" presentaron cambios que dan

cuenta de la mejoría en tales comportamientos, es decir, se observó que la tasa de respuesta aumentó y se mantuvo durante la fase de seguimiento. Según estos autores, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) tuvo efectos favorables en la adherencia al tratamiento antirretroviral de pacientes con VIH, lo cual concuerda con la investigación realizada por Moitra, Herbert y Forman (2011), quienes a partir de las observaciones cualitativas realizadas en su estudio sugieren que una intervención basada en la aceptación logró promover la adherencia al tratamiento. Patiño y Vargas (2013) afirman que el análisis de los marcos relacionales supone un desafío a nivel conceptual, pues no hay un control experimental que permita determinar con total veracidad cuáles de las relaciones identificadas son directamente entrenadas y cuáles son derivadas. Por ende recomiendan, realizar seguimiento a los tres y seis meses después de haber terminado la intervención, con el objetivo de observar a largo plazo la estabilidad en los cambios. Además, sugieren implementar diseños de investigación que permitan la comparación de resultados entre terapias.

Por su parte, en el metaanálisis realizado por Rodríguez (2014), con los objetivos de presentar una revisión actualizada cuantitativa de los estudios que han evaluado el grado de aceptación y mindfulness asociados con la adherencia, biomarcadores del VIH, y la calidad de vida entre las personas con VIH / SIDA y, evaluar posibles diferencias étnicas (es decir, latinos frente caucásico) en las relaciones entre la aceptación, la atención, el cumplimiento y la calidad de vida. Encontró que, dentro de los 8 estudios que implementan ACT en pacientes VIH+, general, los estudios incluidos en esta revisión no incluían adherencia a la medicación como un resultado de salud y, no fue posible examinar la relación entre la aceptación, la atención, y la adherencia a la medicación entre poblaciones VIH-positivas.

CONCLUSIONES

La adherencia al tratamiento en pacientes VIH+ es un tema complejo que involucra aspectos relacionados con el sistema de salud, sociales, personales del pacientes y relacionados con el medicamento, lo cual hace necesario que las investigaciones que implementen intervenciones psicológicas con esta población, estén bien estructuradas y tengan un adecuado control de variables, con medidas claras para evaluar sus efectos sobre la adherencia.

La investigación sugiere que la clarificación de valores, orientar la vida hacia estos y devolver la sensación de control, disminuye el dolor físico y psicológico y aumenta la calidad de vida de los enfermos (Gregg, Caballaghan, Hayes, Glenn-Lawson, 2007 y Twohig, Hayes y Akihiko, 2006 citados por Ciarrochi, Fisher y Lane, 2010; Bárez, Blasco y Fernández-Castro, 2003, citados por Páez, Luciano & Gutiérrez, 2007). Por ende, así como lo sugieren los estudios realizados por Moitra y colaboradores (2011) y Patiño y Vargas (2013), ACT es una alternativa de tratamiento eficaz para los pacientes con baja adherencia al tratamiento, ya que fomenta repertorios amplios de conducta, donde el paciente direcciona su vida en torno a lo que considera valioso y se distancia de la literalización de los pensamientos, sensaciones o emociones productos de la infección por VIH.

Sin embargo, la investigación en el tema es escasa, por ende el reto de los investigadores que implementen ACT como tratamiento, debe ser estructurar el protocolo de intervención, realizar estudios controlados con

poblaciones más grandes que los actuales y comparando con otra intervención o grupo control, para verificar si en realidad los efectos se producen por el tipo de intervención o por otros factores.

REFERENCIAS

Alfonso, L. y Grau, J. (2004). La investigación de la adherencia terapéutica como un problema de la psicología de la salud. *Psicología y Salud, 14* (1), http://www.uv.mx/psicysalud/Psicysalud_14_1/14_1/LMart%C3%ADn.html

Amico, K., Harman, J. y Johnson, B. (2006). Efficacy of antiretroviral therapy adherence interventions, a research synthesis of trials, 1996 to 2004. *Clinical Science, 41* (3), 285-297.

Azamar, A. (2012). *Análisis de costo-efectividad de intervenciones para incrementar la adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes con VIH que son atendidos en el sector público de México*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Salud con Área de Concentración en Economía de la Salud. Documento en línea recuperado de file:///D:/Documentos/Maestria/Articulos%20Inv/VIH%20ACT/Adherencia/Azamar%20Alonso%20%20Amilcar%20TESIS%20(1).pdf

Barraca, J. (2004). Spanish adaptation of the acceptance and action questionnaire (AAQ). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 4* (3), 505-515.

Barraca, J. (2011). ¿Aceptación o control mental? Terapias de aceptación y mindfulness frente a las técnicas cognitivo-conductuales para la eliminación de pensamientos intrusos. *Análisis y Modificación de Conducta,* 37(155), 43-63.

Carrillo, G., Zúñiga, A., Amaya, G., Arévalo, W., Arias, J., Carrillo, P., et al. (2009). *Características sociodemográficas y determinantes de adhesión terapéutica antirretroviral en pacientes con VIH/SIDA en dos instituciones de Bogotá*. Documento en línea recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_colombiana_enfermeria/volumen4/caracteristicas_sociodemograficas_determinantes_adhesion_terapeutica_antirretroviral_pacientes_vih_sida.pdf

Floyd, D., Prentice-Dunn, S. y Rogers, R. (2000). A meta-analysis of research on protection motivation theory. *Journal of Applied Social Psychology, 30* (2), 407-429.

García, J., Luciano, C., Hernández, M., y Zaldívar, F. (2004). Aplicación de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) a sintomatología delirante: Un estudio de Caso. *Psicothema. 16*, 117- 124.

Garzón, L. (2011). *Evaluación del impacto de la terapia de aceptación y compromiso en la evitación experiencial de madres de recién nacidos de bajo peso, hospitalizados en unidad neonatal*. Maestría en Psicología Clínica, Bogotá, D.C.

Gifford, E., Kohlenberg, B., Hayes, S., Antonuccio, D., Piasecki, M., Rasmussen-Hall, M. & Palm, K. (2004). Acceptance-Based Treatment for Smoking Cessation. *Behavior Therapy, 35*, 689-705

Hernández, A., Rodríguez, T., Duran, T., Vázquez, L., Gutiérrez, G. y Gracia, G. (2013). Adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes con VIH/SIDA. *Revista de Enfermeria, 21* (2), 85-90.

Luciano, M., Valdivia, M., Gutiérrez, O., & Páez, M. (2006). Avances desde la terapia de aceptación y compromiso (ACT). *EduPsykhé, 5*(7), 173-201.

Moitra, E., Herbert, J. & Forman, E. (2011). Acceptance-Based Behavior Therapy to Promote HIV Medication Adherence. *AIDS Care, 23* (12), 1-8.

Munro, S., Lewin, S., Swart, T. y Volmink, J. (2007). A review of health behaviour theories: how useful are these for developing interventions to promote long-term medication adherence for TB and HIV/AIDS?. *BMC Public Health, 7* (104), 1-16.

Muñoz, N. (2005). Novedades en adherencia al tratamiento antirretroviral (TAR). Documento en línea recuperado de http://www.sefh.es/bibliotecavirtual/5_AF_VIH_2005/Libro_completo_5_seminario_2005.pdf#page=18

ONUSIDA (2014). Hoja informativa 2014, datos estadísticos mundiales. Documento en línea recupera de http://www.unaids.org/es/resources/campaigns/World-AIDS-Day-Report-2014/factsheet

Organización Mundial de la Salud (2004). Adherencia a los tratamientos a largo plazo, pruebas para la acción. Documento en línea recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=18722&Itemid=

Ortiz, M. y Ortiz, E. (2007). Psicología de la salud: Una clave para comprender el fenómeno de la adherencia terapéutica. *Revista Médica de Chile, 135,* 647-652.

Ossman, W., Wilson, K, Storaasli, R y McNeilll, J. (2006). A Preliminary Investigation of the Use of Acceptance and Commitment Therapy in Group Treatment for Social Phobia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6* (3), 397-416.

Páez, M., Luciano, C. y Gutiérrez, O. (2005). La aplicación de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en el tratamiento de problemas psicológicos asociados al cáncer. *Psicooncologia, 2,* 49-70.

Páez, M., Luciano, C. y Gutiérrez, O. (2007). Tratamiento psicológico para el afrontamiento del cáncer de mama. Estudio comparativo entre estrategias de aceptación y de control cognitivo. *Psicooncologia, 4,* 75-95.

Patiño, L. (2013). *Efectos de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en la adherencia al tratamiento antirretroviral de pacientes con VIH*. Tesis de Maestría en Piscología Clínica, Bogotá D.C.

Peñarrieta, M., Kendall, T., Martínez, N., Rivera, A., Gonzales, N., Flores, F., et al. (2009). Adherencia al tratamiento antirretroviral en personas con VIH en Tamaulipas, México. *Revista Peruana de Medicina Experta en Salud Publica, 26* (3), 333-337.

Programa de Apoyo a la Reforma a la Salud (2010). *Guía para el manejo del VIH/SIDA basada en la evidencia Colombia*. Documento en línea recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publica-

ciones/GUIA%20PAR_A%20EL%20MANEJO%20DE%20VIH%20SIDA.pdf

Remor, E. (2002). Valoración de la adhesión al tratamiento antirretroviral en pacientes VIH+. *Psicothema, 14,* 2, 262-267.

Rodríguez, M. (2009). Adherencia y aspectos psicológicos en pacientes adultos infectados por VIH con prolongada exposición a tratamiento antirretroviral. Tesis de doctorado, Barcelona.

Rodríguez, M., Pulido, S., Amaya, A., Garavito, I. y Salazar, M. (2007). Factores psicosociales asociados a la infección por VIH/SIDA en pacientes residentes de la ciudad de Bogotá D.C. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 7,* 1, 59-68.

Rodríguez, T. (2014). *The role of acceptance and mindfulness in people living with hiv/aids: a meta-analysis*. Thesis Submitted to the Graduate College of Bowling Green, master of arts.

Ruiz, F & Luciano, C. (2009). Eficacia de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en la mejora del rendimiento ajedrecístico de jóvenes promesas. *Psicothema, 21 (*3), 347-352.

Simoni, J., Pearson, C., Pantalone, D., Marks, G. y Crepaz, N. (2006). Efficacy of interventions in improving highly active antiretroviral therapy adherence and HIV-1 RNA viral load, a meta-analytic review of randomized controlled trials. *Clinical Trial Results, 43,* 23-35.

Tafur, E., Ortiz, C., Alfaro, C., García, E. y Faus, M. (2008). Adaptación del cuestionario de evaluación de la adhesión al tratamiento antirretroviral (CEAT-VIH) para su uso en Perú. *Ars Pharm, 49* (3), 183-198.

Teva, I., Bermúdez, M., Hernández, J., Buela, G. (2004). Evaluación de la calidad de vida relacionada con la salud en pacientes infectados por el VIH. *Terapia psicológica,* 22(002), 111-121.

Teva, I., Bermúdez, M., Ramiro, M. y Buela-Casal, G. (2012). Situación epidemiológica actual del VIH/SIDA en Latinoamérica en la primera década del siglo XXI. Análisis de las diferencias entre países. *Revista Médica de Chile, 140*, 50-58

Valera, M., Salazar, I. y Correa, D. (2008). Adherencia al tratamiento en la infección por VIH/SIDA. Consideraciones teóricas y metodológicas para su abordaje. *Acta Colombiana de Psicología, 11* (2), 101-113.

10 - RELACIÓN ENTRE APOYO SOCIAL Y AFRONTAMIENTO DEL DOLOR EN ADULTOS MAYORES DE BUCARAMANGA, COLOMBIA.

AUTORES:

Marly Johnela Nova Rodríguez

John Ferney Carvajal Samaca

Javier Alexander Mireles Vargas

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Resumen

Este estudio transversal correlacional se basa en el muestreo aleatorio simple de 100 adultos mayores valorados por el cuestionario de percepción de apoyo social MOS (Londoño et al., 2012) y el Cuestionario de Afrontamiento del Dolor (CAD-R; Soriano & Monsalve, 2004), con el objetivo de relacionar las variables apoyo social, datos sociodemográficos y afrontamiento del dolor. Así, las estrategias más utilizadas de afrontamiento fueron religión (17,02%), búsqueda de información (14,95%) y auto-afirmación (14,82%). La percepción de apoyo social en sus subescalas fue adecuado- emocional (48%), instrumental (84%), afectivo (68%) y relaciones sociales (64%). Las correlaciones mostraron que el apoyo social global percibido presenta una relación significativa con la búsqueda de información (r: ,501; p: ,000), religión (r: ,279; p: ,005) y catarsis (r: ,475; p: ,000). Por tanto, la percepción adecuada de apoyo social favorece el uso de 3 estrategias del afrontamiento del dolor en adultos mayores.

Palabras claves: Afrontamiento del dolor, apoyo social, adulto mayor.

Abstract

This transversal and correlational study is based on the simple random sampling of 100 older adults who filled in the Questionnaire of Social Support Perception MOS (Londoño et al., 2012) and the Questionnaire of Pain Confrontation (CAD-R; Soriano & Monsalve, 2004), with the aim of relating social support variables, sociodemographic data and pain confrontation. This research shows that the most common confrontation strategies are religion (17,02%), search for information (14,95%) and self-affirmation (14,82%). Social support perception in subscales was adequate -emotional (48%), instrumental (84%) affective (68%) and social media (64%). Study correlations also show that the perceived global social support has an important relation with search for information (r: ,501; p: ,000), religion (r: ,279; p: ,005) and catharsis (r: ,475; p: ,000). Therefore, adequate social support perception favors the usage of the 3 strategies to deal with pain in older adults.

Keywords: *Pain confrontation, social support, older adults.*

Introducción

El dolor es percibido como una experiencia sensorial y emocional negativa, la cual se asocia a algún tipo de

lesión, este es un dato subjetivo y valorable, por esta razón se debe tener en cuenta en cada individuo, ya que alerta sobre un estado negativo que padece la persona (Rodríguez, 2014), al ser una experiencia multidimensional que abarca aspectos sensorio-discriminativos, afectivos-motivacionales y cognitivos-evaluadores, los cuales se valoran a partir de reacciones conductuales e indicadores fisiológicos, para lo cual se prefiere la autoevaluación por parte del paciente, además de presentar repercusiones funcionales y emocionales en la calidad de vida (Bragard & Decruynaere, 2010).

Por su parte, cabe resaltar que la vejez o tercera edad se define a partir de los 65 años según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (WHO, por sus siglas en inglés); sin embargo, en Colombia se considera adulto mayor a las personas con edad igual o superior a 60 años (Ley 1251 de 2008), edad por la cual el presente estudio se regirá.

Según Izal y Montorio (1999), en términos globales los adultos mayores manejan mejor la enfermedad que las personas de menos edad, ya que al gozar de mayor experiencia de afrontamiento de situaciones lleva a desarrollar habilidades más eficaces y, de esta manera, como lo plantean Baltes (1996), y Baltes y Carstensen (1999), en muchos casos, el anciano aprende a ser dependiente y esta dependencia es el resultado de pautas específicas de intercambios entre el adulto mayor y su entorno social, además los autores plantean que, si se refuerza a los individuos a actuar de forma independiente y aceptar responsabilidades en sus necesidades, aumentará su sentimiento de autoeficacia. En este sentido, Vivaldi y Barra (2012) afirman que el apoyo social percibido presenta relaciones significativas en tres dimensiones del bienestar psicológico: relacion es positivas, autoaceptación y propósito en la vida. Al tener en cuenta esto, el mismo autor refiere la importa ncia de Programas Comunitarios donde la formación de redes sociales y el fomento de apoyo social, al ser es tos fatores protectores, impulsa el desarrollo fucional de los adultos mayores incrementando sentimientos d e pertenencia e identidad.

Ahora, siendo las enfermedades riesgos médicos importantes como cardiopatías isquémica, osteoartrosis e hipertensión arterial, generan un aumento de deficiencia física en el adulto mayor y, a medida en que su edad aumenta, al coexistir con problemas geriátricos significativos como el dolor crónico osteoarticular, los estados de ánimo depresivos y las condiciones socioeconómicas convierten al adulto mayor en vulnerable y dependiente de su red social. Es por ello que debe prestarse especial atención a la población adulta mayor y facilitarle el acceso a la atención de salud, redes sociales y de apoyo, debido a que se encuentra en riesgo social (Amarís & Arrieta, 2012).

Por ende, los esfuerzos deben enfocarse en que los adultos mayores conciban la vejez como un ciclo más de la vida, en la cual se puede fortalecer las capacidades y conducir el vigor hacia metas posibles, para lograr un mayor bienestar, al tener en cuenta las características propias de este periodo y, de esta manera, no se restringe la percepción de la tercera edad como la culminación de la vida, ni como el final de la misma, por el contrario, es ver la posibilidad de continuar realizando actividades y lograr objetivos (Acuña & González, 2010). A pesar de las limitaciones físicas y funcionales, estos autores refieren que, dichas condiciones pueden influir en la percepción de la propia eficacia del adulto mayor para la realización de actividades que están también ifluenciadas por otros fatores. Así, es la red de apoyo social quien propicia la experiencia de identidad, bienestar y protagonismo en la realización de actividades

Por consiguiente, el apoyo social, al ser un aspecto psicosocial que interviene de manera significativa en el afrontamiento de dolor y la calidad de vida del adulto mayor, Kaplan (1974), citado por Vega y González (2009), lo define como lazos perdurables que desempeñan un papel importante en la integración psicosocial y física de una persona, ya que promueve el curso favorable de la enfermedad. Esto se debe a que, las redes sociales de apoyo son un formidable recurso, donde las personas optimizan su estado de salud y bienestar. De esta manera, Mendoza y Martínez (2009) afirman que esta variable consiste en el apoyo económico, emocional instrumental e informativo que recibe el individuo por parte de familiares, comunidades e instituciones.

Como una forma de apoyo social, Gonzales y Carhuapoma (2011) mencionan que, los centros gerontológicos especializados en salud son los encargados de otorgar las prestaciones sociales al adulto mayor, generando actividades de carácter social, educativo, recreativo, cultural, productivo, de promoción y prevención de salud; sin considerar diferencias por creencias ideológicas, políticas, religiosas, de raza, género o condición social orientadas a mejorar la calidad de vida del adulto mayor, revalorando su rol en la sociedad.

Ahora bien, el afrontamiento o coping, fue definido por Lazarus y Folkman (1991) como "los esfuerzos cognitivos y conductuales continuamente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p. 164). Para que este sea efectivo, debe existir concordancia entre las opciones de afrontamiento y variables que posee el individuo; como los valores, objetivos, creencias y compromisos que condicionan la posición del individuo. Asimismo, el afrontamiento alude al vigor para manejar las demandas, independientemente del éxito de estos esfuerzos. Desde este sentido, la efectividad de una determinada estrategia de afrontamiento es entendida como aquella que acrecienta un resultado adaptativo o adecuado (Lazarus, 1993).

Al tener en cuenta esto, el afrontamiento toma partido de los esfuerzos afectivos, cognitivos y psicosociales que una persona utiliza para lograr dirigir situaciones estresantes con el fin de reducirlas o eliminarlas. Por ende, Arias (2014) afirma que las estrategias de afrontamiento son las formas en las cuales el individuo hace frente a experiencias percibidas como estresantes. En la misma línea, el autor en su investigación sobre adultos mayores que cuentan con su fe en Dios para hacer frente a enfermedades, realizado en Ecuador, confirmó que un 35% de los sujetos utilizan dicha estrategia, mientras que el 25% a veces se dice a sí mismo que debe ser valiente y continuar a pesar del dolor. A su vez, se concluyó que las estrategias cognitivas de afrontamiento influyen en el dolor físico que presentan los adultos mayores.

Por lo tanto, es de gran importancia que cada sujeto establezca estrategias eficaces de afrontamiento para combatir con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y laborales, ya que la forma en que los adultos mayores afronten la situación dependerá de los recursos que dispongan.

Objetivos

Objetivo General

Identificar la relación entre las variables, datos sociodemográficos- edad, género y ubicación-, apoyo social y afrontamiento del dolor, en una muestra de 100 adultos mayores de Bucaramanga y su área metropolitana.

Objetivos específicos

Describir las estrategias de afrontamiento del dolor propuestas por el Cuestionario de Afrontamiento del Dolor (CAD), las dimensiones asociadas al apoyo social del cuestionario MOS y los datos sociodemográficos.

Determinar la influencia entre edad, género y ubicación, es decir, personas institucionalizadas o pertenecientes al programa centro vida para el adulto mayor, en la percepción de apoyo social y afrontamiento del dolor.

Analizar la relación entre apoyo social en sus diferentes dimensiones, con las estrategias de afrontamiento del dolor.

Método

Diseño

La presente investigación es de tipo transversal correlacional.

Participantes

Se trabajó con una muestra de cien (100) adultos mayores, entre hombres y mujeres, cuya edad requerida para la investigación parte de la ley 1251 de 2008, la cual establece que el adulto mayor es aquella persona que cuenta con sesenta (60) años de edad o más. Además, los sujetos deben pertenecer a los programas centro vida o centro de bienestar que las instituciones gerontológicas imparten.

De esta manera, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple, lo cual consistió en la selección por métodos aleatorios dentro de una población y cuyas características se basen en la no presencia de deterioro cognitivo o problemas para comunicarse como criterios de inclusión.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos del presente estudio fueron:

El cuestionario de percepción de apoyo social MOS (Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, Oliveros, Palacio & Aguirre, 2012), está diseñado como un cuestionario breve y auto- administrado, lo cual, cuenta con un total de 20 ítems, cuyas opciones de respuesta están a través de una escala tipo Lkert de 1 (nunca) a 5(siempre), al evaluar cuatro (4) componentes- apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo afectivo y red de apoyo social-, y posee un alfa de Cronbach entre .921 y .736.

A su vez, el *Cuestionario de Afrontamiento del Dolor (CAD)*, creado por Soriano y Monsalve (2002), está conformado por una escala de 5 puntos, 31 ítems y evalúa 6 estrategias de afrontamiento al dolor- autoafirmación, búsqueda de información, religión, catarsis, distracción y autocontrol mental-. Entonces, para comprobar la estabilidad del cuestionario se realizó un análisis de correlación (Pearson) entre los dos momentos (test-retest), cuyo resultado oscila entre moderada a alta con unas puntuaciones ubicadas entre 0,47 y 0,81. Así, se puede decir que el *Cuestionario de Afrontamiento del Dolor- Reducido (CAD-R)*, instrumento utilizado en la presente investigación, es considerado igual al CAD al comprobar que, tras la eliminación de 7 ítems, mantiene su consistencia interna, todo ello hace que el cuestionario sea fiable, válido y de fácil manejo y aplica-

ción (Soriano & Monsalve 2004).

Procedimiento

Inicialmente, se realizó la recolección de información y revisión de la literatura, seguido de la selección de instrumentos pertinentes para la evaluar a los sujetos. Posteriormente, se eligió la muestra de 100 adultos mayores mediante el muestreo aleatorio simple, al tener en cuenta los criterios de inclusión previamente establecidos y, luego de esto, realizar el acercamiento a las instituciones geriátricas e informar todo lo relacionado con el estudio por medio de cartas autorizadas por la facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, además del consentimiento informado presentado a cada sujeto, continuendo con la aplicación y recolección de datos. Finalmente, se diseñó una base de datos en el programa SPSS 22.0, estableciendo la correlación bivariada de Pearson.

Resultados

En el análisis de resultados de la Tabla 1 se encuentra prevalencia de hombres en la muestra con un 58% y mujeres con 42%. Asimismo, el 82% de adultos mayores pertenecen al programa Cetro de Bienestar, es decir, están institucionalizados, mientras que el 18% de la muestra hace parte del programa Centro Vida ofrecidas por las instituciones.

Tabla 1: *Datos Sociodemográficos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad	61-71	31	31,0	31,0	31,0
	72-82	34	34,0	34,0	65,0
	83 o más	35	35,0	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Ubicación	Institucionalizado	82	82,0	82,0	82,0
	Centro vida	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

De esta manera, se observa en la Tabla 2 que la percepción de apoyo social por parte de los adultos mayores, en general, es adecuada con un 63% de prevalencia. Así, el apoyo emocional que presenta la muestra es percibido como escaso con un porcentaje de 52%, mientras que el 84% de los sujetos perciben apoyo instrumental adecuado.

Tabla 2: *Frecuencia variable Apoyo Social*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apoyo social global	Adecuado	63	63,0	63,0	63,0
	Escaso	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Apoyo emocional	Adecuado	48	48,0	48,0	48,0
	Escaso	52	52,0	52,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Apoyo instrumental	Adecuado	84	84,0	84,0	84,0
	Escaso	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

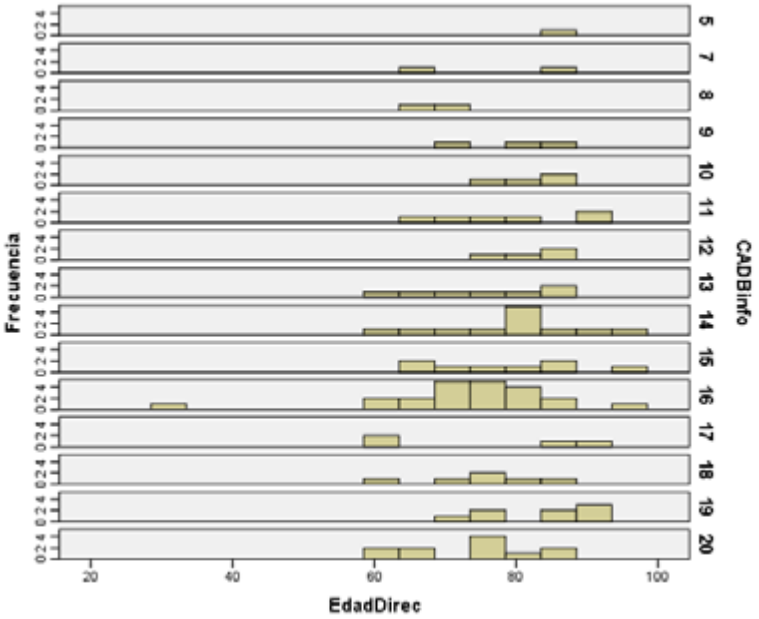
En la Tabla 3 se presenta el promedio de cada una de las estrategias del Cuestionario de Afrontamiento del Dolor (CAD), donde se resalta la religión como la estrategia más utilizada por los adultos mayores y seguida de búsqueda de información. Por su parte, la estrategia distracción se presenta como la menos utilizada por la muestra.

Tabla 3*: Estadísticos descriptivos de la variable Afrontamiento del Dolor*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Distracción	100	4	20	11,39	4,032
Bísqueda infromación	100	5	20	14,95	3,483
Religión	100	5	21	17,02	3,679
Catarsis	100	4	20	11,42	4,564
Autoafirmación	100	1	21	14,82	4,300
Control mental	100	4	20	12,48	4,613
N válido (por lista)	100				

Ahora, la Gráfica 1 revela que, en los adultos mayores con edades entre 75 y 80 años, predomina la búsqueda de información como estrategia de afrontamiento ante el dolor, dicha estrategia fue la más utilizada por la muestra, teniendo en cuenta que esta obedece a la pauta o necesidad de información por parte de profesionales o personas pertenecientes a la institución geriátrica y la solución inmediata o preventiva de las molestias o dolencias fisiológicas de cualquier tipo que presenten los adultos mayores. En cuanto a las dimensiones de catarsis, autoafirmación, control mental, religión y distracción, en general fueron empleadas por personas con edades entre 70 y 80 años.

Gráfica 1: *Frecuencia de Edad y Búsqueda de información*



Por otro lado, se encuentra que, en general, los adultos mayores que oscilan entre los 61 y 82 años perciben apoyo social adecuado; así, los sujetos que se encuentran entre los 72 y 82 años de edad, predominan en la percepción adecuada de apoyo afectivo y de relaciones sociales, mientras que la percepción adecuada de apoyo instrumental prevalece en los adultos mayores de 83 años de edad y más. Asimismo, la percepción escasa de apoyo emocional prevalece en los participantes cuyas edades oscilan entre los 83 años y más.

De esta manera, se evidencia que gran parte de la población presenta una percepción adecuada de apoyo social y los hombres son quienes perciben mayor apoyo, específicamente en las categorías de apoyo instrumental, afectivo y de relaciones sociales; asimismo, la prevalencia del género masculino en relación a la percepción de apoyo emocional es escasa.

Igualmente, los resultados muestran que prevalece los adultos mayores institucionalizados, es decir, pertenecientes al programa centro de bienestar, los cuales presentan una adecuada percepción de apoyo social en sus diferentes dimensiones, resaltando que el apoyo emocional es percibido escasamente por parte de los sujetos.

Así, en la Tabla 4 se evidencia la correlación positiva entre el apoyo social, en términos generales, con las estrategias búsqueda de información (r: ,501; p: ,000), religión (r: ,279; p: ,000) y catarsis (r: ,475; p: ,000) para el afrontamiento del dolor, es decir, la percepción de apoyo social de la muestra es adecuada a medida que aumenta el uso de estas tácticas de afrontamiento. En la misma línea, cabe resaltar la influencia del apoyo emocional, como categoría del cuestionario MOS, en las estrategias búsqueda de información (r: ,485; p: ,000) y catarsis (r: ,479; p: ,000), como correlación sin margen de error, además de religión (r: ,230; p: ,021), presentando que, a mayor percepción de soporte emocional, orientación y consejos, aumenta la utilización de estas estrategias.

Asimismo, los resultados muestran el aumento de una adecuada percepción de apoyo instrumental, al ser utilizadas las estrategias de búsqueda de información (r: ,499; p: ,000), religión (r: ,349; p: ,000) y catarsis (r: ,255;

p: ,010); al igual que la percepción adecuada de las dimensiones de apoyo relaciones sociales o interacción social positiva, y apoyo afectivo, caracterizado por las expresiones de afecto, aumentan a medida que se lleva a cabo las estrategias búsqueda de información (r: ,360; p: ,000 y r: ,328; p: ,001) y catarsis (r: ,416; p: ,000 y r: ,414; p: ,000) respectivamente. Por su parte, la relación entre apoyo afectivo y religión es evidente (r: ,265; p: ,008), al aumentar la percepción de apoyo y la utilización de esta estrategia de afrontamiento, mientras que la utilización de la estrategia autoafirmación (r: ,198; p: ,049) adquiere significancia, al ser relacionada con el apoyo de relaciones sociales cuando estas aumentan de madera directamente proporcional.

Tabla 4. *Correlaciones de Pearson entre Apoyo social y estrategias de Afrontamiento del dolor.*

		Distracción	Búsqueda información	Religión	Catarsis	Auto-afirmación	Control mental
Apoyo social global	Correlación de Pearson	,025	,501**	,279**	,475**	,138	-,098
	Sig. (bilateral)	,807	,000	,005	,000	,170	,333
	N	100	100	100	100	100	100
Apoyo emocional	Correlación de Pearson	,029	,485**	,230*	,479**	,089	,067
	Sig. (bilateral)	,778	,000	,021	,000	,379	,508
	N	100	100	100	100	100	100
Apoyo instrumental	Correlación de Pearson	-,055	,499**	,349**	,255*	,077	-,100
	Sig. (bilateral)	,585	,000	,000	,010	,445	,321
	N	100	100	100	100	100	100
Relaciones sociales	Correlación de Pearson	,052	,360**	,177	,416**	,198*	-,094
	Sig. (bilateral)	,606	,000	,079	,000	,049	,352
	N	100	100	100	100	100	100
Apoyo afectivo	Correlación de Pearson	,036	,328**	,265**	,414**	,159	-,093
	Sig. (bilateral)	,723	,001	,008	,000	,114	,357
	N	100	100	100	100	100	100

Conclusiones

Respecto a las estrategias de afrontamiento al dolor, se resalta la religión como la más utilizada la muestra, lo cual indica que el uso de la fe y la oración hacia un ser divino y/o superior es el principal mecanismo para disminuir y soportar el dolor. Tal como se reportó en la investigación de Arias (2014), donde la mayoría de los adultos mayores encuestados, ante la presencia de dolor físico, recurren cognitivamente al apoyo de la fe. Además, al tener en cuenta la cultura colombiana, la religión hace parte fundamental del día a día de las personas, así, se evidencia en las instituciones geriátricas dirigidas, en su mayoría, por religiosos, que brindan un espacio para la paz espiritual.

Cabe resaltar que, seguida de religión, búsqueda de información es la estrategia más usada por los sujetos, al ser relacionada significativamente con todas las subescalas de apoyo social, a saber que este mecanismo de afrontamiento se basa en la obtención de información para controla y disminuir el dolor. Así, autoafirmación es la tercera estrategia más utilizada, la cual destaca la importancia de no rendirse frente al dolor y darse ánimos, sin embargo, es una de las herramientas con menos relevancia al ser relacionada con la variable apoyo social.

Por otro lado, el apoyo social en la muestra es percibido adecuadamente, específicamente en la subescala de apoyo social instrumental. Este tipo de apoyo muestra la importancia de obtener ayuda directa de otras personas para un óptimo desempeño en su vida cotidiana. Considerando que, los adultos mayores manifestaban que sus cuidadores los asistían de manera eficaz, lo cual les permitía hacer frente a las actividades cotidianas de un modo activo.

Finalmente, fueron escasas las investigaciones realizadas en Colombia donde se relacione estas variables, sin mencionar la poca relevancia en los últimos años, lo cual dificultó la obtención de información en la revisión de literatura. Por lo tanto, se es necesario realizar más estudios que aborden la descripción de variables psicosociales relacionadas a las estrategias de afrontamiento del adulto mayor y, as u vez, proponer programas de intervención en las instituciones geriátricas dirigidas al desarrollo de herramientas como estrategias de afrontamiento del dolor.

Bibliografía

Acuña, M, & González, A. (2010). Autoeficacia y red de apoyo social en adultos mayores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, *2*(2), 71-81.

Amarís, G. V. & Arrieta, E. M. (2012). Condición sociofamiliar, asistencial y de funcionalidad del adulto mayor de 65 años en dos comunas de Sincelejo (Colombia). *Salud Uninorte*, *28*(1), 75-87.

Arias, M. S. (2014). Prevalencia de las estrategias cognitivas de afrontamiento ante el dolor físico que presentan los adultos mayores del asilo vida a los años. *Universidad Técnica de Ámbito*. Recuperado de: http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7715/1/Arias%20Cando%2c%20Mauricio%20Santiago.pdf

Baltes, M. (1996). *The many faces of dependency in old age*. Nueva York: Cam-bridge University Press.

Baltes,M. & Carstensen, L. (1999). Social-psychological theories and their application to aging: from a individual to collective. En V.I. Bengtson y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of theories of aging* (pp. 209-226). Nueva York: Springer Publishing Co.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Bragard, D. & Decruynaere, C. (2010). Evaluación del dolor: aspectos metodológicos y uso clínico. *Kinesiterapia - Medicina Física, 31*(4), 1-11.

Gonzales, M. A. & Carhuapoma, M. E. (2011). Problemas psicosociales y estrategias de afrontamiento en adultos mayores que asisten al Centro del Adulto Mayor "Rímac" *ESSALUD-2010*.

Izal, M. & Montorio, I. (1999). *Gerontología conductual. Bases para la intervención y ámbitos de aplicación*. Madrid: Síntesis

Lazarus, R. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca.

Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, presen and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.

Londoño, N., Rogers, H., Castilla, J., Posada, S., Ochoa, N. L., Jaramillo, M. À., Oliveros, M., Palacio, J. E. & Aguirre, D. C. (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de Apoyo Social. *International Journal of Psychologi-*

cal Research, 5(1) 142-150. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539016

Rodriguez, M. (2014). ¿Qué es el umbral del dolor?. *Dolor*, *29*(4), 5-9.

Soriano, J., & Monsalve, V. (2002). CAD: Cuestionario de Afrontamiento ante el Dolor Crónico. *Revista de la Sociedad Española del Dolor,* 9(1), 13-36. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13055/CAD_Cuestionario_de_afrontamiento.pdf

Soriano, J., & Monsalve, V. (2004). Validación del cuestionario de afrontamiento al dolor crónico reducido (CAD-R). *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 11(7), 407-414. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-80462004000700002

Vega, A. y González, D. (2009). Apoyo Social: Elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global,* (16), 1-1

Vivaldi, F., & Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, *30*(2), 23-29.

11 – UNA COSMOGONÍA DE LA PSIQUE, PRELUDIOS FILOSÓFICOS PARA UNA PSICOLOGÍA ANCESTRAL INDÍGENA

Autor: Luis Eduardo León Romero

Institución: Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bogotá

País: Colombia

Resumen

¿Es posible una filosofía indígena y consecuente con ella una ciencia psicológica del mismo orden?, es acaso urgente y pertinente para occidente y su tradición racionalista, materialista y cientificista moderna eurocentrica?, caso contrario, ¿importa la pregunta para las tradiciones de abuelos y sabedores de esta América ancestral? No pocos pensadores cuestionan, ¿Hay una filosofía indígena y por lo tanto se le puede llamar filosofía al pensamiento, cosmogonía y folclor aborigen? ¡Qué miedo tan grande al mito¡ negación del padre y la madre. Y qué decir de una ciencia psicológica y un pueblo fraccionado de su raíz filosófica y mítica, saber ignorante de su origen, desconectado del mismo y poseso peligrosamente del delirio pragmático y funcionalista. ¡Ciencia sin raíz¡ sobretodo cierto en América. Acaso, algo puede sobrevivir sin ella, algo humano puede ser y existir sin ese rizoma cuántico y emergente de la vida. No son pocas las confusas provocaciones, sin embargo, la expresión del saber humano como devenir epistémico nunca ha sido ajena al principio vital de hacer gente del hombre, de moldearlo verdaderamente humano, tal cual una hermosa vasija de barro, la historia de nuestros abuelos siempre ha querido tejerlo en coherencia con su alma y con el gran espíritu, con su psique y en la universalidad del ser, llámese filosofía o ciencia psicológica. Problema cultural del poder del uno sobre el otro, ¿tenemos alma racional? Todavía, victimarios y victimas, nos creemos la controversia de Valladolid, por esto es que aún solo es posible un pensamiento filosófico occidental de ciencia moderna, por lo mismo se insiste, con todo y el conflicto político, lo indígena es filosofía, es ciencia, es psicología y el problema no es el nombre para que nos acepte el otro, el asunto es que nosotros mismos lo aceptemos como hijos y nietos de este saber. Y planteada esta necesidad de resolución de la culpa, la vergüenza y la aceptación, empezar a entrever nuestras propias expresiones de lo filosófico, lo ontológico y lo psicológico, y éste es el preludio de reflexión inconmensurada que propósita como método este escrito.

Palabras Clave: Filosofía, psicología ancestral, mito, cosmogonía, espíritu, ser suramericano, indígena, Mhuysqa.

Abstract

Can an Indian philosophy and consistent with a psychological science of the same order? perhaps urgent and relevant for the West and its rationalist tradition, modern materialistic and scientistic Eurocentric ?, If not, the question matter to the traditions of grandparents and knowing this ancient America? Not a few thinkers question, Is there an Indian philosophy and therefore can be called thinking philosophy, cosmology and Ab-

original folklore? What fear as big for the myth¡ denial of father and mother. And what about psychological science and a people split their philosophical roots and mythical, ignorant knowledge of their original, disconnected from himself and possessed dangerously pragmatic and functionalist delirium. Science without root¡ especially true in America. Perhaps something can survive without it, something human can be and exist without that quantum and emerging rhizome of life. There are few confusing provocations, however, the expression of human knowledge as epistemic evolution has never been outside the vital principle of making people's man, truly human mold, as is a beautiful earthen vessel, the history of our grandparents always He has wanted to weave it in line with his soul and with great spirit, his psyche and the universality of being, be it psychological philosophy or science. Cultural problem of the power of one over the other, do we have rational souls? We still, perpetrators and victims, we believe the controversy of Valladolid, this is why it is still only possible to a Western philosophical thought of modern science, therefore insists, with all the political conflict, indigenous philosophy is science, It is psychology and the problem is not the name that we accept the other thing is that we ourselves accept it as children and grandchildren of this knowledge. And raised the need for resolution of guilt, shame and acceptance, begin to glimpse our own expressions of philosophical, ontological and psychological, and this is the prelude to reflection as a different method to propose in this write paper.

Keywords: philosophy, ancient psychology, myth, cosmogony, spirit, suramerican being, indigenous, Mhuysqa.

Resumen Hoja de Vida: Luis Eduardo León Romero: Psicólogo, Universidad Antonio Nariño. Magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomas. Postgrado en salud mental para población migrante, refugiados y minorías, Universidad de Barcelona, España. Postgrado en Desarrollo Humano. Universidad Distrital. Autor de los libros: "Chamanismo ancestral indígena en el encuentro del sí mismo" y "La psicología ancestral indígena, encuentro y desarrollo del sí mismo desde el saber cosmogónico Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia". Docente Investigador Grupo Boulomai, Facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. Docente investigador en Psicología Ancestral Indígena y Psicología Transpersonal e Integral y psicoterapeuta en prácticas integrales y perennes.

Contacto: Luis Eduardo León Romero, luis.leon@campusucc.edu.co, origenancestral@hotmail.com

Ponencia

El trabajo que aquí se presenta aspira en primer lugar a ser posibilidad de mochila, un tejido vivencial, teorético y territorial por la evidencia mítica y cosmogónica de lo sagrado en la gran región Mhuysqa Colombiana, potente y sobreviviente, un ejercicio investigativo de honrar, reconocer y caminar por los lugares ancestrales de Bacata, Temsaca, Chigua Chia, Cota, Majui, Chia, Bosa, Facatativa, Choachi, Ubaque, Bojaca, Guatavita, Fusagasuga, Silvania, Pasca, Chisaca, Hunza (Tunja), Iza, Tota, Cuitiva, Firavitova, Fuquene, Susa, Iguaque, Chiquiza, Suamox (Sogamoso), Villa de Leyva, Gameza y Mongüa. La evidencia del otro mundo posible, el propio, más que deseable, vivido y patente, la certeza de un ejercicio metodológico de la memoria, del origen, del diálogo, de la verdad, del pensamiento, del sentimiento, de psicología y de vida; su anhelo, tan perenne y místico, tan utópico y romántico, como vivencial y práctico, telúrico y poiético, el del derecho a la historia y a la palabra. De fondo, el profundo sentido de poder ser en autonomía, identidad y sabiduría propia.

Sin embargo, los no pocos debates con la occidencia académica nos recuerdan constantemente lo inimaginable para muchos de este asunto. ¿Es de verdad posible?, es viable la experiencia de que nos quiten las modernistas manos de encima, de paso las teorías, categorías, pensamientos, sentimientos, valores, visiones, deseos, sueños, creencias, lógicas, racionalidades, ideologías… De solo pensarlo casi se siente como si se nos quitara todo hasta dejar de ser… ¡que lastre colonial! El riesgo de hallarnos no es ajeno al vacio y dolor de integrar lo sucedido, el miedo de encontrarnos y el valor de vernos. Pero a la vez, como recompensa a la honra de lo propio emerge nuestra raíz, nuestro abuelo, nuestra fuerza, como si nos sembráramos para de nuevo ser lo propio y también, pensar, sentir, valorar, visionar, desear… ¿acaso no somos de la misma especie de humanos con alma racional y sintiente? Solo así de valientes, de repente, desde el silencio, desde la epogé trascendental maravillarnos en perplejidad de aclarar la mirada y volver a ver lo que siempre hemos sido, raíz de ancestralidad indígena. Está bien, mestizos, negros, mulatos, campesinos también, que *raza cósmica* que somos (José Vasconcelos), pero además, posibilidad de co-razón y mito ancestral indígena, de ontologizar del ser siendo, del estar, sagrada hermenéutica, posible analéctica de la mismidad, urgente dignidad y epísteme de bioética Mhuysqa.

Tal cual los abuelos, lo que se presupone es un pensar como "muerte de la cotidianidad" que implica morir al modo obvio e ingenuo de vivir en el mundo, *en mi mundo*, para solo por esta vía poder empezar a pensar. Al respecto se va a sentenciar en palabra americana de transformación: "El que hace filosofía (y psicología?) repitiendo libros y estudiando sistemas, permaneciendo igual que antes de haber comenzado a estudiar, no hace filosofía; si su vida cotidiana no se pone en crisis radical y, del dolor de la muerte de su cotidianidad (psicoterapia) no surge un hombre nuevo, su pensar no es filosófico. O, más simplemente, no piensa" (Dussel, 1979, Pág. 223).

Por esto, hay que vibrar en el anhelo del propio mundo, ser expresión filosófica de una recuperable psicología, ser pueblo, ser gente, volver a la raíz… Este es el sentido surgido del itinerante camino desarrollado y de la presente palabra, solo que en formalidad de academia inicial, pues aunque al parecer no se habla aquí de nada nuevo, al contrario lo mas ancestral que existe, el ejercicio es de lo primero y originario, lo primitivo y su argumento como anhelo de rigurosidad, más bien radicalidad de raíz. Y en esto fundante, se aclara contundente, la afirmativa certeza de *un intento exploratorio de posibilidad,* pues, a pesar de la advertencia, pocas cosas tan negadas en el mundo como el sentido primero de lo indígena y su aborigen realidad de digno pueblo de culto (cultura) y civilización.

Y en este sentido de lo también académico, como si de discernir el camino de la filosofía Andina de Mario Mejía Huamán se tratara, es definido aquí, que la posibilidad de exploración debe ser primero, antes que psicología ancestral, una radical (de raíz) revisión de posibilidad filosófica sobre el saber Mhuysqa como saber existente y en él, como expresión perenne de ciencia psicológica. Solo que aquí ya con valor se evidencia un filosofar que siendo universalmente valido como teorética de lo ontologizante y epistémico, es también en propiedad diverso, originalmente propio y autónomo. Por esto, el camino que se emprende es el del plausible argumento que desde la filosofía perenne tanto universal como más suramericana es viable presentar en su aporte analógico y respetuoso del psicológizar definido.

Conviene aclarar antes, cómo para teóricos como Georges Canguilhem (Tutor de Foucault) el gran problema

de la psicología de hoy, abanderada e influenciada de modernidad técnica y racional eurocéntrica es el de la ausencia total de sentido filosófico, acompañada consecuentemente por una negación violenta de la pregunta por el qué de esta ciencia. Se obvia ideológicamente un sano pero lejano elemento problematizador que desde lo ontológico recupere la fuerza teorética de origen. Por esto, extrañamente la sola pregunta hoy resulta para los psicólogos una humillación y para los estudiosos del psiquismo un muy hondo vacío.

Pregunta perturbadora para el psicólogo tal vez por la falta de una respuesta satisfactoria, lo cual debiera implicar más un asunto de humildad y no de humillación, el problema no es negar el alma, sino reconocer humildemente que aún no sabemos que es. Al respecto Canguilhem va a observar" en psicología la pregunta por su esencia y concepto cuestiona la existencia misma del psicólogo, pues considera que al no responder por lo que es, no sabe claramente que es lo que hace… busca en una eficacia discutible la justificación de su importancia, sin embargo deja la duda de estar mal fundada y de la aplicación incorrecta de una ciencia… En efecto, de numerosos trabajos que dan más cuenta del método que del ser de la psicología, pareciera que se tratara solo de un empirismo compuesto, mezcla de una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una medicina sin control" (1945, Pág. 2-5). Entonces frente a una ciencia que está en deuda de comprender y sanar, la pregunta no es ni impertinente, ni fútil, es de conciencia ética con ella misma y de urgencia frente a los problemas humanos. Incluso el autor va mas allá al proponer que frente a tal estatuto de lo mal definido, es viable estar en la reflexión interrogante y con respondiente cinismo, más del lado de lo popular, entiéndase tal vez lo ancestral y mítico.

Una cultura sin raíz y una ciencia sin raíz, una psicología sin filosofía y una filosofía sin mitos, cadena de desordenes epistemicidas que nos mantienen al borde de abismos civilizacionales. Solo bastaría en principio entender qué es el filosofar en la concepción occidental como progresiva racionalización de juicios de verdad y absolutismo representativo del conocimiento para fundar un debate de la inconmensurabilidad sobre las otras posibilidades, no solo por oprobio colonial, sino como sentido de un también filosofar en su forma y naturaleza nativa. El debate de la manera propia de lo ontológico, del estar trascendente y de un pensamiento científico aborigen que se propone bonito y dulce en el sentido mítico, transracional, de pathos sagrado y espiritual.

Entonces lo Mhuysqa como tejido mítico, que evidenciando un sentido práctico de transformación psíquista y en puenteo occidental de contenido psicológico, (nueve años de investigación lo ponen de certeza), requiere y se devela en su raíz como una filosofía que por ejemplo históricamente se muestra similar a la perenne doctrina Pitagórica en la que se hallaba el doble sello de las escuelas en que se había formado: la elevación, el espíritu místico y simbólico de los orientales, y el carácter, a un mismo tiempo bello y positivo, que distingue a los griegos. Las matemáticas, la física, la astronomía, la música, el canto, la poesía, al lado de la armonía de las esferas celestes y de la transmigración de las almas. Un filosofar que en su naturaleza tan solo perpetúa perennemente el mismo proceder humano de conocimiento tan presente en el filósofo occidental como en el oriental o indígena:

> Pues, a Pitágoras se debe el modesto nombre de filósofo aplicado a los que se dedican a esta ciencia. Los griegos llamaban a la sabiduría *sofia*, y a sus sabios *sofios*; parecióle demasiado orgulloso este nombre, y tomó simplemente el de *filo-sofo*, que significa amante de la sabiduría; en vez de atribuirse

> la realidad de la sabiduría, se contentó con expresar el deseo, el amor con que la buscaba. He aquí cómo refiere Cicerón el curioso origen de este nombre: «Heráclides de Ponto, varón muy docto y discípulo de Platón, escribe que habiendo ido Pitágoras a Philiasia habló larga y sabiamente con el rey León, y que éste, admirado de tanto saber y elocuencia, le preguntó cuál era el arte que profesaba. Ningún arte conozco, respondió Pitágoras; soy filósofo. Extrañando el rey la novedad del nombre, preguntó qué eran los filósofos, y en qué se diferenciaban de los demás hombres, a lo cual respondió Pitágoras: «La vida humana me parece una de las asambleas que se juntan con grande aparato en los juegos públicos de la Grecia. Allí unos acuden para ganar el premio con su robustez y destreza, otros para hacer su negocio comprando y vendiendo; otros, que son, por cierto, los más nobles, no buscan ni corona ni ganancia, y sólo asisten para ver y observar lo que se hace y de qué manera; así nosotros miramos a los hombres como venidos de otra vida y naturaleza a reunirse en la asamblea de este mundo: unos andan en pos de la gloria, otros del dinero, y son pocos los que sólo se dedican al estudio de la naturaleza de las cosas despreciando lo demás. A estos pocos los llamamos filósofos, y así como en la asamblea de los juegos públicos (y como en las selvas y montañas) representa un papel más noble el que nada adquiere y sólo observa, creemos también que se aventaja mucho a las demás ocupaciones la contemplación y el conocimiento de las cosas» (Balmes, J. *Tuse*., lib. V).

Sin embargo, como interlocución de abuelos, de memoria, pareciera con urgencia y emergencia que la pretensión de lo filosófico en lo indígena evidencia también, tal plenitud, pero a la vez, algo más allá que el mismo sentido contemplativo de la vida. En comparación aristotélica la primera ciencia es de esa naturaleza superior sobre los otros saberes científicos de sí más técnicos y artísticos, por lo mismo un saber no tan aplicado en la burda intención del hacer. Se recuerda "es más sabiduría la que se elige por sí misma y por saber, que la que se busca a causa de sus resultados y que la destinada a mandar y su sabio es más sabiduría que la subordinada" (Aristóteles citado por García, 2010, Pág. 11).

Por lo mismo se propone que:

> La llamada sabiduría versa, en opinión de todos, sobre las primeras causas y sobre los principios. De suerte que, según dijimos antes, el experto nos parece más sabio que los que tienen una sensación cualquiera, y el poseedor de un arte, más sabios que los expertos, y el jefe de una obra, más que un simple operario, y los conocimientos teóricos, más que los prácticos. Resulta, pues, evidente que la sabiduría es una ciencia sobre ciertos principios y causas (Aristóteles citado por García, 2010, Pág. 10).

Empero, el saber de los abuelos, mochila guindada, poporo en mano, ayu (hoja de coca) en boca y pies como plantas en tierra es la escena del mambeo (mascar la coca como practica espiritual) contemplativo, estar místico de ojos al universo a través del fuego en la maloca como círculo fraterno de sabiduría y trasnocho que resignifica la otrora metáfora de academus en su casa de pensamiento y palabra, tan solo, que ésta también sabiduría, ontológica primera ciencia y contemplación no es pasiva, (creencia falsa), la otra tampoco, es conocimiento universal, tal vez hoy día, más universal y por lo mismo urgente y necesario, la misma fuerza energética de un estar o fuerza contemplativa que re-crea la vida, esa que se insiste nos quieren volver de culpa, represión, irracionalidad de frustrante civilización y vacía del motor anímico del mundo, de la fuerza del espíritu (f-e ó fe) del amor. (Teos en Aristóteles).

Ese camino tiene una fuerza, como la de la mujer que teje la mochila pensando en sus seres amados; físicos, invisibles o animistas, pero reales para el que lo siente, una fuerza, que en nuestra tierra interviene para que no se muevan las montañas, una fuerza tan realmente cooperativa que se simboliza en un tejido que más que tejer mochilas teje la historia y la fuerza de las comunidades, la hierofánica manifestación de Scannone y su pacha mama, relacionada también con el hedor de Kusch, analéctica en Dussel, psicoperenne en Huxley y Wilber, mítica en Gadamer y Jung, y completamente sacra en Boff. Esa fuerza, de por sí trascendente, que proviene del espíritu de la tierra se le ha relacionado con la Fe, el abuelo Mhuysqa de Cota en una hermosa comprensión lingüística la ve como la Fuerza del Espíritu.

A propósito, he aquí un pensamiento ontológico que pareciera indígena y de fe en palabras de Heidegger, interpretado por Jesús Adrian Escudero:

> Cómo se consigue entrar en comunicación con el misterio insondable del ser? Básicamente a través de un fenómeno de inmersión por el que nos dejamos llevar por la cercanía de las cosas mismas, un fenómeno que da la espalda a los mecanismos clásicos del pensamiento representativo. Esto significa negar la imagen clásica del hombre como el lugar de una autoconciencia espontánea que ordena categorialmente la realidad empírica. En su lugar hallamos un permanecer alerta y a la escucha de esa misteriosa llamada del ser…, Podríamos decir que Heidegger sustituye la primacía que la tradición filosófica concede a la reflexión por un acto de conversión, de entrega meditativa al ámbito de iluminación en el que aparecen las cosas y las personas con las que familiarmente ya siempre mantenemos un contacto cotidiano y directo (Heidegger, 2004, Págs. 18-19).

Y ésta es la contemplación de un abuelo indígena (siglos antes de Heidegger), su reflexión es la vida, su saber es del uni-verso, la palabra no dividida y por lo tanto divi-na (no dividida), intención que más que palabra es silencio, escucha, es práctica, es estar, es entonces la raíz hacia Dios, ¿cómo no va ser la suya una filosofía, una psicología?, si se quiere una ética, una ontología, tal cual Pitagórica, Aristotélica, o diversamente femenina, mística, holística y espiritual. En este sentido, el del derecho por naturaleza pensante y sentiente a la manera de la sabiduría propia, León Portilla va a argumentar su mirada desde el juicioso estudio de los ideales de la cultura griega de Jaeger como profunda referencia del saber también mítico que sustenta y subyace en la más bonita interpretación del saber filosófico y científico occidental. Al respecto el autor plantea que:

> …sabemos por los estudios que se han hecho sobre el origen de la filosofía Griega que bien puede afirmarse que la historia de ésta no es sino el proceso de progresiva racionalización de la concepción religiosa del mundo implícita en los mitos. Y nótese que para que exista la filosofía no es necesario que hayan desaparecido los mitos, pues como afirma el mismo Jaeger, autentica mitogonía hallamos todavía en el centro de la filosofía de Platón o en la concepción aristotélica del amor de las cosas por el motor inmóvil del mundo (León, 1974, Pág. 4).

Para que exista la psicología tampoco es necesario que desaparezcan los mitos, qué decir del planteamiento mítico de la obra transpersonal de Carl Jung, o del centro mítico presenta en la obra de Freud, incluso que decir de una ciencia que procede con negación pero imbuida de dogmatismo y búsquedas mítico tecnológico ficcionarias. De manera similar y por esta misma base de ancestral y común tradición es que lo indígena presenta el fundamento de posibilidad expresiva de psicología Mhuysqa en clave de psicologizar perenne, de

debates y tesis de Huxley (1947), Leibniz (1646-1716) y Wilber (1998) como saber de siempre, de metafísica, de divinidad, de tradición y espiritualidad y entonces como obviedad de sonoridad sobre el contenido del texto. Entonces, porque no proponer una ruta del sol, un camino de Bochica, un intento de recuperación y construcción de la sabiduría mhuysqa en una suerte de narratividad tan fenomenológica como mística, algo así como una analógica y vibrante filosofía perenne (Philosophia Perennis: la frase fue acuñada por Leibniz) definida por el filósofo Huxley como:

> …-la metafísica que reconoce una divina Realidad en el mundo de las cosas, vidas y mentes; la psicología que encuentra en el alma algo similar a *la divina Realidad*, o aún idéntico a ella; la ética que pone la última finalidad del hombre en el conocimiento de la Base inmanente y trascendente de todo el ser—, la cosa es inmemorial y universal. Pueden hallarse rudimentos de la Filosofía Perenne en las tradiciones de los pueblos primitivos en todas las regiones del mundo, y en sus formas plenamente desarrolladas tiene su lugar en cada una de las religiones superiores. (Huxley, A. 1999).

Se aclara que ésta es una apuesta de puenteo que no quiere, aunque consciente de la dificultad, dejarse poseer del juicio de la modernidad y la postmodernidad como premisas de occidencia racionalista, materialista o en antítesis nacientes. Es apenas natural proponer una nueva manera del quehacer científico actualizante, vital, urgente y emergente en clave de perennidad tan complementaria del eurocéntrico sentido como contramoderna, pero eso sí, igual intento filosófico como meta filosófico estar o sentar (contemplación del abuelo en su bohío). Es decir, la bandera aquí no es la muerte de la filosofía o la psicología, sino más filosofía, mejor psicología suramericana, metacomprensiva, transracional, más míticamente creativa, pero en sí, vibrante racionalidad de comprensión y respuesta.

Y no se puede olvidar, se propone en una lógica del saber más que latinoamericano, suramericano, ó nativoaméricano, pues ¿donde están los latinos romanos de nuestras montañas y lagunas sagradas?, lo que implica la necesidad de un filosofar que otorgue sentido identitario y de mismidad a un pueblo. Muy a pesar del purismo clásico filosófico occidental lo que se anhela en constante es un ejercicio de respuesta ontológica y epistémica identitaria como fundamento de popularidad Mhuysqa en el contexto complejo de lo suramericano.

Por esto, se presenta al estar como concepto del vivenciar ritualístico relevante, proyección fundamental de la dimensión metafísica indígena, humana y universalmente relacionable con el horizonte metafísico occidental del pensamiento filosófico griego por el ser y del acontecer histórico de la tradición judeocristiana. Es real, el hombre es tan universal como diverso, tan lógico como ilógico, entonces vitalmente emocional. En tal sentido, dice Rodolfo Kusch al respecto:

> …la forma de comprender del indio deviene del sentir, del sentir afectivo, y no del mero ver objetivo. Y los términos ontológicos (ser, esencia, estar) dan cuenta de ello. Por la misma razón, seguramente, es decir, por el horizonte de comprensión con que aprendemos las cosas y los aconteceres, es que en occidente no se ha desarrollado una ontología de la afectividad (citado por Cepeda, 2008, Pág. 15).

Entonces, a sentir el ser, a filosofar, buscar y conocer con el corazón, órgano representativo de lo sentiente, también neuronal, la puerta afectiva de la conciencia más profunda para las filosofías y psicologías orientales

y aquí ancestrales. Que los afectos y sentimientos definan también lo filosófico y científico, pues según Heidegger, "que es la ratio, la razón? ¿Dónde y gracias a quien se ha decidido qué es la razón? ¿No se convirtió la razón misma en dueña de la filosofía? (y la razón técnica dueña de la ciencia?) Si la respuesta es sí, ¿con qué derecho?... (Heidegger, 2004, Pág. 32).

Lo extraño es que se puede no hacerlo y fingir que se olvida. El asunto es perder trágicamente la oportunidad evolutiva, creyendo aún que ser, hacer, conocer y convivir –tal cual le digan debe hacerlo en la competencia, en la destrucción de unos a otros, en la idea de realidad que nos llevan mostrando como desarrollo hace tanto tiempo– son la única posibilidad de vida o sufrimiento. Como diría Sigmund Freud: "de histeria neurótica hacia la normalidad neurótica" (citado por Lowen, 2006).

El problema en clave interpretativa, la metáfora del yo que se funde en raíz esencial, su ausencia en clave occidental, la profunda desigualdad de la organización de la sociedad moderna en cuanto al acceso, producción y distribución de los bienes naturales y culturales, de paso la enfermedad mental. Como sea, el problema moderno del ego, la envidia y la avaricia como fundamentos de un modelo económico y social que privilegia el poder y saber de unos cuantos pocos poderosos sobre las mayorías bajo el supuesto eje de la actividad individual y la competitividad como dominantes ideológicas de todo tipo de organización e institución entonces creadoras de la segregación social y el epistemicidio de millones de marginados y excluidos.

No hay que olvidar, respetado el aporte intelectual, que la tradición Griega del filosofar y la ciencia en modernidad, se camuflo extrañamente bajo formas del ego que pretendían la superación de crónicas angustias y dependencias humanas en el anhelo de liberación y autonomía a las naturales determinaciones, bien bajo la forma germánica e ilustrada de la superioridad de las razas y de la idea blanca, o en la manera inglesa de un positivismo que lucho encarnado de sevicia contra la naturaleza, hoy, tanto terrenal como humana.

Posiblemente el sentido pragmatista de un racional positivo que poseso de ego, propuso al totalizante y absolutista *hombre del centro* la relación de dominio con la tierra, de no reconocimiento de la alteridad y por lo tanto ausente de cuidado y respeto presente en toda relación. "El proyecto científico tecnológico, con las características que hoy posee, solo ha sido posible porque existía subyacente la voluntad de poder y de estar sobre la naturaleza y no junto a ella, y porque se ha destruido la conciencia de una gran comunidad biótica, terrenal y cósmica, en la que se encuentra inserto el ser humano junto con los demás seres" (Boff, 2001, Pág. 16).

En el panorama del *dominium mundi* lo implicado es la destrucción, se ha roto entonces el puente de convivencia armónica entre los seres humanos y la naturaleza, tanto psíquica, relacional como terrenal, un utilitarismo que avasallo la solidaridad y la alteridad naturales, y como si fuera poco, más de fondo y de paso el casi siempre negado asunto del psiquismo humano, y en este, la indigestión del equívoco racional de un hombre que vacío en su superficial interioridad, se ajena in-esencial, in-humano y fracturado, esquizoide de sí mismo, del otro y del planeta. Sin embargo, lejos del elemento integrativo occidental y para despejar los cuestionamientos que de románticos tachan al intento consciente, conviene observar cuidadosa y equilibradamente un tanto en la mesurada mirada de la modernidad, que el debate también implica entender qué:

> No obstante, es importante reconocer que el proyecto científico tecnológico ha aportado innumerables comodidades para la existencia humana. Nos ha llevado hasta el espacio exterior, creando la

> posibilidad de supervivencia de la especie homo sapiens demens en caso de una eventual catástrofe antropológica. Ha universalizado formas de mejora de vida (en la salud, en la vivienda, en el transporte, en las comunicaciones, etc.) como nunca antes se había producido en la historia humana. Por tanto, ha desempeñado una función liberadora inestimable (Boff, 2001, Pág. 16).

Es posible aceptar su utilidad como palanca parcial de desarrollo, sin embargo su desmesurada prolongación utilitarista y antiecológica, marcaría el derrotero egoico de una civilización irrespetuosa, ingenua y adolescente que alcanzaría (¿o alcanzo?), los límites infranqueables del desastre de la vida. Por esto, el asunto es la transformación del paradigma civilizatorio y su epistemología, "si no reinventamos unas relaciones más benéficas y sinérgicas con la naturaleza y de mayor colaboración entre los diversos pueblos, culturas y religiones, difícilmente podremos mantener la sustentabilidad necesaria para realizar el proyecto humano, abierto al futuro y al infinito" (Boff, 2001, Pág. 17).

En este sentido, emerge el logro de una investigación de saber propio que encuentra e insiste aún más en la urgencia de este tipo de intereses en el debate frente al sentido de la identidad y el más profundo ser de lo suramericano. Esto, bajo el panorama fundamental de resignificar el problema epistemológico de la construcción de alternativas propias de vida como fuentes de desarrollo a la caótica manifestación de los sistemas predominantes. Un presupuesto que expone con preocupación el problema del hombre en la modernidad y consecuencia deshumanizada de ella. La angustia de un progreso que a la manera del angel exterminador de Benjamin requiere mirar en lo que ha sido y poner los frenos de emergencia en posibilidad salvífica de respeto y evolución frente a la denominada *maquina de la muerte* por Leonardo Boff. Visionar en la palabra Mhuysqa que advierte como los humanos estamos tan lejos de nuestra nobleza, tan lejos de la madre tierra, tan confundidos y extraviados de la evolución en que reposa la fuerza motora de saltar y fluir cuánticamente. Despertar a la otra inteligencia, mismidad ancestral que surge en femenino como madre, la potencia constante hierofánica que Kusch (1999) siempre intuyo aquí, sin invadir, sin obligar, y ruega latente porque ese hijo hoy más mestizo y racional la escuche de nuevo.

En clave latinoamericana, posiblemente la concepción de una analéctica ancestral de la analéctica Dusseliana como transanaléctica, una intención que no solo se ocupará del otro como la solamente dignificación de la lógica del otro, sino también, se insiste, como lo otro más allá de la lógica, pues al hacer el ejercicio metódico del autor, del conocimiento y cuestionamiento profundo de las categorías de la ideología, ciencia o filosofía de centro, lo que surge como silencio y como respuesta es el indio Mhuysqa, y él como ser y saber ancestral, es perenne translógica, libertad sin miedo a sentir, a vivir, también a filosofar, a conocer y transformar su mundo (ciencia), su cotidiano, a ontologizar, a estar, a sentarse para que el fuego le enseñe, el río le indique, la montaña lo sane…, más allá del centro, el ampliado gran otro ancestral americano como la mismidad que interpela al occidental europeo, anglosajón y mestizo, reubicándose a estos últimos, como también lo otro y el mismo, el que llegó de afuera y el que estaba y que en términos del saber propio tan solo pensando en positivo, o incluso en el ruido de tan solo pensar, difícilmente entenderán.

Por eso, se encuentra, urge para suramérica y para nuestra psicología una vivencia del propio y sagrado mito que conecta con lo profundo, con la fuente que integra la racionalidad y reconoce esa posible filosofía olvidada y tal vez oscurecida por las sombras históricas colonialistas. Entonces una metafilosofía de la vida y del ser,

de paso una filosofía no desprovista de "*las astillas del tiempo mesiánico*" (Benjamín, 2003, Pág. 187), de las tan anheladas astillas de divinidad. ¿Por qué no? nuestras astillas tan inmemoriales como memoriales de Pacha Mama, Hitcha Guaia, Chyminigagua, Bochica, o Bachué.

Al respecto, no se puede olvidar el planteamiento de Gadamer:

> Las palabras narran nuestra historia. Que la palabra mito haya sobrepasado el lenguaje del erudito y que, desde hace cerca de dos siglos, tenga su propia resonancia, preferentemente positiva, es un hecho que verdaderamente invita a la reflexión. En la época de la ciencia en que vivimos el mito y lo mítico no tienen ningún derecho legítimo y, sin embargo, justamente en esta época de la ciencia se infiltra la palabra griega, elegida para expresar *un más allá del saber* y de la ciencia en la vida del lenguaje y de las lenguas (Gadamer, 1997, Pág. 23).

Y en este sentido del sacro mito para Leonardo Boff y su filosofía de lo hierofánico, "la dimensión sine que non para inaugurar una nueva alianza con la tierra reside en el rescate de esta dimensión de lo sagrado. Sin lo sagrado la afirmación de la dignitas terrae y de sus derechos solamente es una retórica sin efecto. Lo sagrado es una experiencia fundadora. Subyace a las experiencias que dieron origen a las religiones y a las culturas humanas… ¿Qué es lo sagrado? No es una cosa. Es una cualidad de las cosas que de forma envolvente nos toma totalmente, nos fascina, habla a lo profundo de nuestro ser y nos da la experiencia inmediata de respeto, de temor y veneración" (Boff, 2012, Pág. 1).

En términos del mito, son nuestros abuelos y chamanes los que conocen el lenguaje connotativo de los símbolos, *los signos de la psicología ancestral*, observando los fenómenos como señales, presagios y síntomas. Ellos ven, hacen sagrada hermenéutica del mundo como un ser vivo, como un organismo con un todo sistémico y orgánico ontológica y epistémicamente. Y hay que tener en cuenta, "en Grecia, a esta condición de orden en el universo se le llamaba logos y el mito era el logos sagrado que se podía leer en el libro del universo. La suprema verdad para los antiguos era el mito; la expresión del logos, para decirlo con palabras griegas. El chaman es un especialista en manejar el logos sagrado. Por eso el mito nunca morirá, ni desaparecerá la magia" (Paramo, 2004, Pág. 64). En resumen, el sabedor, psicólogo o filósofo Mhuysqa es una persona que tiene la capacidad y el conocimiento de convocar las entidades relevantes del espacio sagrado, el cual es manejado por una teoría de la comunicación descrita en gran parte por mitos.

En este sentido, el propio Benjamín supone occidentalmente hablando que la filosofía (¿y por qué no la psicología?) "podrá habérselas sin más ni más con cualquiera, si toma a su servicio a la teología (espiritualidad en oriente) qué, como es sabido, es hoy pequeña y fea y no debe dejarse ver en modo alguno" (Benjamín, Pág. 2/11). De todas formas, se presenta un sencillo concepto de religión (el cual no se podría profundizar aquí, dada la complejidad) como apoyo a la importancia del debate teológico inmerso en Benjamín y su proyección sobre las tendencias filosóficas de la mística y la espiritualidad, y éste es precisamente el de concebirla simple y profundamente como "la fuerza individualmente más poderosa para generar *sentido*" (Wilber, 1998, Pág. 15).

La propuesta reflexiva es hacia la emergencia psicológica y creativa de ese sentido que implica la divinidad humana del ser, el sí mismo, su alma, que sin dejar lo humano reconoce y se apropia de la totalidad, una postura indígena que integra dicho conocimiento a su cosmogónica y lingüística manera, proponiendo así desde

su perspectiva de comprensión del ser (de lo total) también una filosofía y cosmovisión hacia la construcción y afirmación de un saber propio. Significa otorgar valor a un saber que recurriendo a Benjamín invierte los términos revolucionarios del marxismo "Marx dijo que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez las cosas se presenten de muy distinta manera. Puede ser que las revoluciones sean el acto por el cual la humanidad que viaja en ese tren aplica los frenos de emergencia" (Benjamín, 2003, Pág. 108). Y retomar esas nominadas practicas indígenas desde el planteamiento del saber psicológico más perenne y propio suramericano, bien sea de las vivencias místicas ancestrales, o de las practicas del estar, específicamente del estar Mhuysqa, puede ser metafóricamente, el freno, al ausente sentido desde la loco-motora occidentalidad.

Pero, se ha hablado de prácticas, y conviene aquí, con ánimo epistémico proponer qué pueden ser. Si lo que nos ocupa es un asunto tan ontológico, trascendente y místico no resultaría un contrasentido proponerlo al alcance de lo práctico, tal vez positivo y funcional. Pues no, se aclara que de la que se habla aquí como práctica, es la de la humildad y la entrega, no la del dominio técnico, es la práctica del anhelo trascendente primero a la tierra, sin la trampa de la pureza racionalista, es querer:

> …develar nuestra identidad desde nuestro ser más propio, autentico, queremos desprendernos de lo que nos mantiene siendo, queremos desprendernos de lo que estamos asidos (y como atados), al igual que la manzana, no para dejar de ser, ni para no ser, ¡todo lo contrario!, buscamos desprendernos para reintegrarnos a la originalidad de ser, sin menosprecio por el suelo, por la tierra, o por lo vegetal. Si negamos nuestras propias raíces, jamás podremos develar nuestro ser, nuestra identidad, (nuestra alma) (Cepeda, 2006, Pág. 13).

Conviene evidenciar el debate que John Dewey desnuda a Paul Radin, en el libro *el hombre primitivo como filósofo* y señalar desde su agudo y critico apunte y en un trasfondo del origen filosófico el tan solo y refutable lugar secundario de los usos y creencias sobrenaturales y mágicos en conexión con las *realizaciones prácticas* de los pueblos primitivos. Frente al cual va a definir qué: "el hombre primitivo era, en verdad, más realista y de mayor sentido práctico para encarar los hechos de lo que comúnmente se cree" (Radin, 1960, Pág. 16). Es decir, para estos respetados indios científicos, existe un criterio de practicidad resaltable en el contenido trascendental de las prácticas primitivas que lejos del prejuicio occidental al considerarlas en su segundo nivel, son de primerísimo lugar en el sentido científico de estos pueblos originarios, desde sus leyes cosmogónicas de origen hasta las manifestaciones practicas de sus complejos sistemas míticos y ritualísticos.

Se concreta; es importante y muy bonito el intento de visionar critico (teoría), de despertar del sueño de la realidad aparente, desear con intención la coexistencia del yo, el otro y lo esencial, del americanismo, lo pluricultural y el universalismo, y en ésta, el recuerdo, porque no, de otra ética de principios, otra ciencia, otra ecología, otra estética en el vuelo sagrado de la conciencia, vuelo espectral del Condor, la responsabilidad de afecto y razón, de energía vital en la búsqueda de mundos posibles dignos y justos, entonces otra política y economía, pero sobretodo una sabiduría también universal, mas fundante en el origen, en la tierra, en lo vegetal, "pues habla de lo divino del espíritu que se muestra hipostásicamente en el ser humano" (Cepeda, 2006, Pág. 13), una sabiduría filosófica y científica en la que subyacen respuestas por el ser y por las primeras causas y principios, para los Mhuysqas y en Mhuysqa, *as guy mhuysqa, el ser Mhuysqa,* otro conocer, solo que el propio, no solo un problema lingüístico de traducibilidad de la palabra ser (ontos) o alma (psique) a una lengua

extraña, más bien la evidencia de una filosofía y una psicología tal cual la universal, de una palabra que en el fondo es silenciosa esencia y que desde el corazón humano y espiritual piensa y siente como y por el sentido total de la vida.

A esto, la psicología Perenne plenamente desarrollada ha dado en todos los tiempos y en todos los sitios la misma respuesta.

> La divina Base de toda existencia es Un Absoluto espiritual, inefable en términos del pensamiento discursivo, pero (en ciertas circunstancias) susceptible de ser directamente experimentado y advertido por el ser humano. Este Absoluto es el Dios sin forma de la fraseología mística hindú y cristiana. La última finalidad del hombre, la razón final de la existencia humana, es el conocimiento unitivo de la divina Base —el conocimiento que puede llegar tan sólo a los que están decididos a *morir para el yo* y de tal modo a hacer sitio, por así decirlo, a Dios. De cualquier generación de hombres y mujeres, muy pocos podrán alcanzar la finalidad última de la existencia humana; infiero la oportunidad para llegar al conocimiento unitivo será, de uno u otro modo, continuamente ofrecida hasta que todos los seres sensibles adviertan quiénes son realmente. La base absoluta de toda existencia tiene un aspecto personal (psicología). (Huxley, 1999, Pág. 28).

Para autores como Fornet Betancourt, esto implica la urgencia de lo que en su concepción denomina la necesaria construcción de una filosofía intercultural, pues:

> Estamos asistiendo a la emergencia consciente de tradiciones de pensamiento que han sido sepultadas o marginadas por las dinámica de expansión imperial de un logos monocultural que ha tratado de uniformar la historia de la filosofía. La filosofía ha entrado de esta suerte en crisis. Pero su crisis, que es resultado finalmente de esa interpelación por las otras tradiciones, patentiza que si la filosofía se ha convertido en problemática para sí misma, ello se debe sobre todo a su uniformidad, esto es, a su determinación monocultural (2001, Pág. 56).

¡Qué parecido que es para la psicología!, por lo mismo, la justa causa de manifestar el saber propio, una psicología de logos mítico y transracional, de proponer la tradición del pensamiento ancestral como opción y certeza de saber filosófico y por lo mismo como expresión universal de entendimiento científico sobre las cuestiones primeras y fundamentales anhelantes de verdad y de ciencia. El sentido, es comprender que esa posibilidad no es de un hombre y su parcial verdad colonial, es humana y humanos somos, gente somos, eso es precisamente ser Mhuysqa, es ser gente y por gente sintiente entonces también pensante y trascendente.

Por ello, esta psicológica perennidad Mhuysqa se viste de revivalismo premoderno y de vitalismo romántico en "la creencia en que todos los objetos poseen una vida o vitalidad natural o están dotados de almas que moran en ellos… representaba una forma de vida basada en la fe y en el respeto a la naturaleza. Desde la edad de piedra, el hombre no tenía ni los medios, ni el poder para controlar las fuerzas naturales; su supervivencia dependía de su adaptación a ella, y esto lo conseguía a través de una identificación con el fenómeno de la naturaleza. El hombre primitivo sentía que formaba parte de las fuerzas naturales igual que ellas formaban parte de su propio ser. Por lo tanto, no podía actuar destructivamente contra la naturaleza sin ser al mismo tiempo

autodestructivo. Si quería que la naturaleza lo alimentara, tenía que respetar su integridad y evitar violentar a los espíritus que residían en todo fenómeno natural" (Lowen, 1972, Pág. 256).

Entonces, aclarando una vez más que lo contenido surge del ejercicio investigativo y metodológico sobre una realidad, ¿será que el problema de fondo es bien la pretendida falta de estructuración teorética, cognitiva y científica de los mitos? o más bien, el debate es por la urgente necesidad del pensamiento filosófico y psicológico lineal y racionalista por una vuelta al mito y sus mágicas categorías como elemento salvífico integrativo desde su fuerza animista? También racional, pero más allá espiritual, como clave de una urgente y emergente epistemología transracional. Constatando que "lo transracional, por su parte, descansa al otro lado de la razón, como razón, pero más vibrante, es decir, una vez que la razón ha aparecido y se ha consolidado, la conciencia puede seguir creciendo, desarrollándose y evolucionando hasta alcanzar modalidades de conciencia suprainindividuales, transracionales y transpersonales" (Wilber, 1998, Pág. 117).

Por esto, la intención de concluir una expresión cosmogónica de la psique en clave Mhuysqa como alma esencial de sentido mítico y psiquismo ampliado, transformable en lenguaje de plantas y trasnochos, en palabra de tabaco y saber de abuelos, en el idioma identitario de nuestra gran tradición indígena, el conocimiento de estas montañas, ríos y lagunas que como evidencia mística de *un ser para sí más allá de lo humano y en él en sí* de la conciencia de la tierra proponen un saber filosófico trascendente y cosmogónico culturalmente variado y originario, es decir fuente de saber y verdad que invirtiendo la mencionada controversia de Valladolid demuestra cinco siglos después la certeza de nuestra alma racional y más allá transracional conciencia, la fuerza telúrica que funda las culturas y que ajena hoy para lo eurocéntrico incluso podría dotar de sentido y salud nuestra mismidad y algunas de las occidentalmente decadentes o vacías formas filosóficas y científicas contemporáneas.

Pero, conviene reflexionar ¿por qué proponerle semejante tarea que de verdad pareciera mesiánica a la mística del estar y a lo Mhuysqa como saber filosófico y psicológico aborigen? Pues…, porque, además de su profundo valor esencial y práctico, no se observan muchas salidas, porque cualquier mirada sobre la cotidianidad lo evidencia, el tren occidental homogenizante corre desbocado hacia la muerte, en este sentido basta con ver cómo se vive en la civilización del desarrollo, la ciencia, la tecnología, en la civilización de la infelicidad, en las cifras que evidencian como necesidad de progreso el aumento del sentido de la culpa y la enfermedad.

Tal vez es por todo esto, que para Gadamer "el mito se convierte en portador de una verdad propia, inalcanzable para la explicación racional del mundo. En vez de ser ridiculizado como mentira de curas o como cuento de viejas, el mito tiene, en relación con la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario más sabio… Nietzsche solo dio un pequeño paso hacia adelante cuando, en la segunda consideración intempestiva, vio en el mito la condición vital de cualquier cultura. Una cultura (el psiquismo y el espíritu) solo podría florecer en un horizonte rodeado de mito" (Gadamer, 1997, Pág. 16).

En este mismo sentido, para la filosofía perenne de Huxley, "desde Platón hasta Asanga, Plotino, Padmasambhava y la princesa Tsogyal, se afirma la existencia de modalidades de desarrollo más elevadas que la razón (y el ojo de la mente), modalidades que se despliegan en la contemplación, (y el ojo del espíritu)". Y ésta superioridad está expresada filosóficamente en las posibilidades míticas de las culturas indígenas y por su parte en la cultura Mhuysqa. En específico, el saber Mhuysqa y su mitología, así como sus prácticas psicoterapéuticas

rituales, derrochan aún, a pesar de la historia colonial conocida, este tipo de contemplación racionalista elevada. Por ejemplo, el ritual de palabra y de trasnocho como prácticas ancestrales de filosofar y psicoterapia consciente, es decir, según los abuelos, de palabra dulce de sentido de vida aunada a las fuerzas telúricas y divinas o cosmogónicas del saber da cuenta de ello. En el mito, solo la palabra que provenga de la relación contemplativa del abuelo o de lo interno consciente con los elementales espirituales posee la fuerza aclaradora y transformadora de la realidad, solo ésta es una palabra que razona y más allá co-razona, solo ésta es palabra con verdad.

Por todo esto, conviene de nuevo tan solo recordar que se habla desde América y desde Colombia, desde la Amerrique precolombina y desde la aún criolla colombeia de Miranda y Bolívar, que complejidad de invasor encuentro. Desde la tierra de los andinos anditas, desde las montañas de Tensaca, chiguachia y chenoba. Acaso sobra decir que en este momento mis plantas no están sembradas en Londres, Madrid o en Berlín y que lo que mis ojos ven no son la Cibeles, el big ben o la selva negra y alpina. Sobra mencionar que lo que veo y siento en mayorías es la cara del indio, el negro y el desplazado colono de la Europa feudal y que lo que nunca pudo ver Bacon, Comte, Descartes, Hegel, Heideggerd, Wiggestein, Watson, Skinner, Freud, Lacan, Rogers, Piaget, entre tantos, fue precisamente al indio, al negro y al colono. Qué ironía entonces, una filosofía y una psicología que nunca ha visto a mis abuelos, a sus ancestros...

Entonces, ¿por qué una psicología ancestral Mhuysqa? Acaso todos no tenemos ancestros, saber de abuelos, si se permite tan solo el derecho al debate, a lo inconmensurable y al pensamiento crítico, acaso no somos 40 millones de indios? que a la vez no lo somos, la mayoría no lo quiere ser y maldice de su aparente malicioso y mestizo, castizo o ladino origen, de esa mancha de la tierra, del prejuicio antropocentrista, de esa herencia de querer blanquearnos, de querer borrarnos los genes y la errada melanina de la oscuridad, del encubrimiento de América en nuestro corazón. Tan hombres como cualquier hombre, pero tan perdidos de nuestra humanidad más propia. En lo indígena la ancestralidad se lleva desde el linaje de la madre, por eso la atrevida afirmación de que todos en algún porcentaje como hijos de la madre América lo somos, y sin embargo incluso se acepta, por qué no una psicología ancestral indígena en una tierra, por nombrar solo a Colombia, de 65 pueblos, 82 lenguas, y millones de negros y millones de campesinos.

Por esto, el urgente atrevimiento de manifestar ancestralmente la perspectiva del gran sur, como dice Leonardo Boff*, una óptica de los mal llamados pobres y de los excluidos como ciencia y filosofía, pero teniendo siempre en cuenta la necesidad integral de convergencia entre los interlocutores del norte y del sur, de oriente y occidente, de cara a un beneficio común de la tierra y de la humanidad.* De paso la claridad, no solo una psicología indígena para los indígenas, sino una psicología indígena para el hombre mestizo y universal que refundió lo que nos recuerda lo indígena, la fuerza inteligente, sintiente, divina y sagrada del telúrico origen.

He aquí también una ciencia, tal cual platónica, aristotélica, wilberiana, Junguiana, pero también nativa, emergente, compleja, e integral, solo qué, recordando a Enrique Dusell, a Fornet Betancourt, a Leopoldo Zea, al abuelo Fernando, al Mamo Roberto y a nuestros sabedores entre otros, una expresión filosófica que se asume desde la otredad o la mismidad de lo encubierto, el muy relevante saber de la madre tierra y de sus montañas, ríos, plantas, rituales, abuelos, mamos, tehualas, Jaibanas, curacas… el saber practico, entonces diría Mejía Huaman, científico de nuestros ancestrales saberes. Lo cuestionable es si la naturaleza contemplativa de

nuestros indígenas no invita también a la comprensión de una primera naturaleza cosmogónica y luego filosófica, que solo después se despliega en saberes científicos. Como sea, ya está sembrado el maíz y más que el debate, la afirmativa posibilidad del psicologizar Americano y en encuentro propio, una expresión Mhuysqa. Y en esta posibilidad anhelada, el sentido final y concluyente de esta investigación como recuperación de la morada de lo aborigen, el mito Mhuysqa como psiquismo propio y así, la contribución creativa al desarrollo de una filosofía perenne y psicología universal e indígena, haciendo una reflexión desde nuestra hitcha guaia (espacio, tiempo y naturaleza), de las comprensiones del ser (Guy) y del alma (psy) a través de las categorías del Mhuysqubun que es nuestro idioma y refleja nuestra identidad y autenticidad americanas de base trascendental en Chyminigagua.

Lo Conclusivo

Para terminar, en este propósito de lo propio y como último asunto, a continuación se presenta una final síntesis de presupuestos reflexivos y conclusivos de esta investigación de la mismidad como raíz perenne:

1. Se implica como resultado epistémico de la presente reflexión, la necesaria aclaración que aunque el propuesto ejercicio se devela cuestionador de la modernidad no se deja inscribir en pretensiones postmodernas que de fondo se sujetan al mismo hilo conductor valorativo occidental que como obsesión de la homogeneidad por apego o desapego hacen parte del idéntico error de dominio histórico. Al contrario, la intención de valorar lo Mhuysqa como expresión filosófica y psicológica presupone enraizar en la tradición clásica sin perversión y confusión reducida de modernidad, implica visionar desde el ojo profundamente clásico y actualizante de lo perenne como el lugar de respeto e integración pluri-epistémica, pluri-cultural, pluri-racional y pluri-espiritual como raíz de aceptación ética del todo de las diversidades. Se recuerda, solo desde aquí el respeto por un saber primigenio, pero acallado, y trascendente al imperativo monista de fraccionamiento epistémico analítico occidental.

Igual se aclara aquí que la intención de estas palabras no es la de proponer la posibilidad narcisista del todo vale bajo la teorética reducida del debate Kunhiano (1962) respecto a la inconmensurabilidad de dos paradigmas dominantes y el predominio siempre sociológico de alguno (Wiber citando a Kunh, Pág. 44), históricamente el occidental como absoluto de interpretación homogéneo. Entonces, la balanza de solicitar la posibilidad del debate, de aceptación de un plausible expresivo de perennidad Mhuysqa en la complejidad plural del mismo, el llamado de atención por el viejo y limitante problema epistémico de medición en el ojo perpetuo del que domina y su negación de posibilidad de lo otro. Sin embargo sí es justa balanza la que se compromete, aclarar también que no se mueve aquí una negación narcisista de la filosofía y la ciencia, sino el intento equilibrado consciente de la *fuerza emocional* encubierta en el anhelo epistémico de proponer cualquier estética, cualquier poiésis, otra mítica, consecuente del dolor de haber transitado como actores históricos de la opresión de la modernidad como único argumento de posibilidad, negación en sí misma de la riqueza del filosofar rescatado aquí.

No es un despojo del cinturón filosófico, del machete racionalista el que se pretende, so pretexto paradigmático de validación de cualquier saber de la alternatividad. Complementariamente, es la conciencia de hallar en lo Mhuysqa un real dominio filosófico y científico con sus debates, pensamientos, argumentos y experiencias (experimentos) que de ser integrados precisamente como practica filosófica o psicológica de la experiencia

de la realidad reflejarían y propondrían su natural potencia filosófica y científica de vibrantes prescripciones como también una revolución paradigmática de evidencias y revelaciones.

El asunto no es el escenario del chamanismo y lo cosmogónico como postmodernidad narcisa de posibilidad filosófica sustentada solo en el sentido emocional del poder ser tal cual el poder ser que ha sido occidente, sino como una emergencia algo progresiva, parte de la humanidad y su constante y accidentada experiencia filosófica y científica que desde el sentido de la ley de origen, las practicas rituales y los mitos evidencian también una expresión filosófica y psicológica propia y teorética de comprensión como posibilidad integral desde un claro aporte naturalista, místico y bioético extraño y extraviado para occidente. Y en este sentido se aclara que lo inconmensurable también está dado en la mirada no solo comparativa entre paradigmas, sino en el acceso trascendente a tipos de racionalidad y experiencia de constatación más allá de las formas de la positividad. Pues "la inconmensurabilidad de la que hablaba Kuhn nunca se refirió a que las teorías contrapuestas fueran incomparables sino tan solo a que nuestra elección no depende solo del veredicto de reglas y datos teóricamente neutros. Las transiciones entre paradigmas que, en cualquier caso, son meras soluciones de problemas, no grandes teorías… experimentan de hecho, cambios gestálticos, lo cual no menoscaba, sin embargo, en modo alguno, la racionalidad de la ciencia (Wilber, 1998, Pág. 48).

2. Lo que está implícito desde la vida y su origen en esta tierra es el derecho a la palabra propia, la América (Amerrique) como tierra de los vientos, una palabra indígena y un silencio originario, por esto bienvenida la comprensión de nuestra voz ancestral Mhuysqa. Como se ha descubierto en esta investigación … no es un capricho por la palabra, es el derecho a entender que sí se tiene nombre propio, el reconocimiento por unas lenguas y pueblos originales, la comprensión de que en nuestra forma, color, pasión, sentido y palabra, también se sabe, que tenemos abuelos y que sabíamos vivir en armonía y mesura con la vida. Saber de lo propio para despertar e integrar al histórico excluido es lo que se propone.

El asunto ampliado en el desarrollo del texto, la necesidad de incluir como racionalidad la analógica americana del mito, su verdad simbólica de sagradas connotaciones como posibilidad de transracionalidad propia y de obviedades diversas e integrativamente universales bajo la premisa perenne, hermenéutica, dialéctica hombre – physis (gente – madre tierra), fenomenológica y de aperturas epistémicas bioéticas para soportar radicalmente en las tradiciones espirituales de los pueblos el complejo tejido, red o cadena mística de un ser en total, en universal, de accesibilidad filosófica y psicológica contemplativa, trascendente (sagrada) y practica.

Entonces, el derecho a la palabra propia, es el derecho a un pensamiento bonito como forma particular y propia de ver el mundo, la vida, la naturaleza y todo lo que habita en ella. Como se ha insistido y referenciado, lo Mhuysqa y su concepción cosmogónica muy particular de la naturaleza, de la madre physis como una gran, incluida la especie humana, sociedad planetaria. Es decir, una visión muy diferente a la modernidad que considera al ser humano como superior a todo lo que existe en la naturaleza, y a ésta, como un producto que debe ser transformado para servir funcionalmente al hombre. Complementariamente, una realidad comunicativa de reciprocidad entre los seres o espíritus de la naturaleza y los seres humanos. Dicen los abuelos, *muchos animales y plantas son mucho… y más que recursos que sirven al hombre para satisfacer sus necesidades, son gente, son parte de los seres con quienes tenemos que convivir en armonía. ¿Quien dijo que el hombre era el jefe?,*

el mismo hombre, y se lo creyó.

Esta es la palabra propia de ese prejuicio metafórico del buen salvaje, el pivote fundamental de la bondad y la humildad de la América Mhuysqa desestimada por el ego céntrico. Convendría aclarar entonces que estos llamados buenos *salvajes* representan la utopía de una nueva posibilidad emergente para el mundo. No se puede olvidar que el concepto fue realmente empleado desde el siglo XV por las primeras bulas papales (Bula intercaete) y menos desde éstas, la referencia central de un denominado (por la inicial avanzada de la invasión) *primer filósofo desnudo* (sabedor americano ancestral Taino-cubano), interrogado por Diego de Colón sobre el fundamento del saber de esta nueva naturaleza *descubierta*, y posterior e idénticamente denominado por Rousseau en el siglo XVIII. A propósito dice el abuelo de Cota, *nosotros dominamos por imposición su filosofía y ciencia del dominio y sin embargo desde que llegaron, ellos aún no entienden de lo que nosotros sabemos, del anhelado Dorado (2014).*

3. El manifiesto de historia y dignidad ancestral como evidencia de la complejidad cultural e histórica desconocida del pueblo indígena Mhuysqa, evidenciado desde la más remota antigüedad, fundante de paleotegría en conciencia y clave lingüística Muysqubun como valor referencial de mismidad y origen antiquísimo reconocido desde el registro de los anaqueles del clásico saber griego de la Alejandría. Y en este sentido, el hallazgo de las partículas fundamentales del filosofar Mhuysqa sustentadas en el Gua de totalidad ontológica.

Aquí, lo implícito es el valor de mirar a las propias formas del saber y otorgar nivel de juicio, reflexión y verdad a lo hallado. Lo fundamental es la comprensión Mhuysqa de entender que el tamaño del árbol, *tamuy* indígena de soporte, es proporcional a la profundidad de la raíz. Y lo evidenciado es que nuestra negada y desconocida raíz es tan y más profunda que la misma imposición de modernidad colonial, que nuestra raíz es primigeneidad, origen, báculo, paleotegría, principio y fundamento de totalidad. Es decir, hay un océano vasto de honra y honor propio, de fuerza radical de origen que la colonialidad intento usurpar, y, allende al intento ideológico nacionalista bajo la perspectiva de esta tesis lo que surge es de nuevo el derecho a poder ser con orgullo de serlo, reivindicación de nuestra moral, lo que se ve de nuevo es la raíz de pensamiento, razón y co-razón, en palabra de abuelos, *sembrarnos y reconocer que lo que somos es filosofía y psicología con espíritu, entonces, volver a vivir en el espíritu de la madre y el padre, volver a ser en espiritual es el trabajo que le queda al Mhuysqa para retornar*.

La tarea es la de sembrarnos en nuestros principios y tradiciones, ley de origen y usos y costumbres, aquí no sobra decir advertidos de no querer ser opresores, en el respeto a la diversidad de los otros pueblos, incluidos los occidentales, pero radicalmente (raíz) en el fundamento y equilibrio armónico de comprender que lo Mhuysqa es una paleotegría (lengua originaria) con sentido ontológico, conocimiento epistemológico y una escritura antigua que los conecta como herederos de sus ancestros de Mhu y por lo mismo poseedores de una lengua báculo o primigenia que de fondo presupone, un gran mensaje de sabiduría y filosofía contenido en sí. (Escribano, 1999, Pág. 181). Y se insiste, esto es lo manifiesto en lo Mhuysqa, el sentido de la partícula fecunda, la formulación cosmogónica y divina del todo espiritual, Chyminigagua (Dios Mhuysqa).

4. Mirar de nuevo en lo que somos es trascender los cinco siglos de dolor y dominio moderno hacía nuestra propia lógica y filosofante y psicológica manera, lo paradójico es que aunque pareciera un volver atrás en ocasiones, un retorno de lo que somos en otras, implica más allá, el sentido pensante y sintiente de volver a ver,

sentir y ser lo que siempre ha estado, de ahí, el esfuerzo hermenéutico de lo sagrado en nuestra tradición de pensamiento, incluida la fuerza de conciencia corpórea, la fuerza intuitiva y mentalmente vibrante de co-razón tan enajenada por occidente desde nuestros cuerpos y lo núminoso y hierofánico de la teluria mística y también real posibilidad de inteligencia de nuestras lagunas y montañas.

Tenemos ojos y están los signos, es el esfuerzo translógico de volver a mirar, guindar con orgullo la mochila de los abuelos Mhuysqas, despejarla de tanto peso ajeno, primaria epogé de mandar a su origen lo impropio y quedar de frente a lo sagrado, a lo divino como posible noúmeno de conciencia con lo que somos para entender, cuerpo, pensamiento, razón, corazón, afecto, logos, pathos, mito y mística. Un trascendente ancestral indígena de un absoluto esencial y en verdad incluyente de humanidad y divinidad, más allá del trascendente absoluto de filosofante racionalidad.

Aquí lo filosófico supone y exige un esfuerzo por el retorno al dominio sano del Yo propio, la mismidad identitaria más vital y esencial humana como mínimo y gran tarea del sentido evolutivo y metamórfico del psiquismo, estar en curación al ego conquiro y cogito desbordado y recuperar el natural y complejo subordenamiento del mismo a lo superior armónico en el hombre y en la madre. Implica en advertencia de gran filosofía reconocer en el amor y en el dolor una memoria, criterio psíquico de analéctica mismidad, destruida para algunos y fraccionada y sufrida para otros, por eso es un saber perenne que parirá con dolor pero en la firme y trascendente intención de darle paso al tejido de una mochila que muchos no quieren recordar. Para los abuelos, es hoy, en el terreno de la modernidad, de tan difícil factura lo supuesto para el hombre en tal misión, que tiene de suyo y desde la madre el sentido de las herramientas sagradas, ancestros, abuelos, plantas, piedras, lugares; tierra como compañía de psicoterapéutico, transformador e itinerante camino.

Nos quebraron la raíz y duele, nos disyuntamos de ella y atormenta, pero no hay duda desde la autoridad del caminante, que profundidad de raíz la que nos habita si nos integramos; plantas, piernas, manos, cuerpo, emoción y pensamiento para volver a sembrarnos, madre y padre, abuelos y abuelas para pararnos fuertes, para evidenciar co-construcción de conocimiento y volver a pensar con clara y filosa visión.

5. Lo plausiblemente cierto es que la comprensión de la psicología Mhuysqa misma como posibilidad será en la conexión filosofante y sintiente con los rituales, las palabras y los escenarios sagrados como fuerza fundante de la reflexión telúrica y cósmica por parte de caminantes (método-meta-odo-caminar) que sin perder su intención de primera ciencia y verdad sintonizarán desde una bioética de la nobleza y la humildad sagrada con el gran saber, con el gran libro de la madre. Lo implícito como humildad de entrega es comprender que sintonizar no es dejar de pensar en antropocentrismo representativo, es empezar a ser en la gran Mente filosófica como intención indígena de terrícola universalidad.

De base en el mismo criterio, la fuerza de la experiencia que se presenta emerge en la consolidación y continuidad del camino propuesto a través de la profundización en la búsqueda académica y vital de un misticismo filosófico representativo de la sabiduría Mhuysqa, sólo que sustentada en la mirada específica de psíquicas vivencias, fenomenológicas y trascendentales justificadas en las tradiciones ancestrales, la convicción procedimental, terreno modernamente infértil de la fe, de encontrar en la hermenéutica fenomenológica de los rituales y practicas místicas de esta comunidad procesos filosóficos y psicológicos perennes de descubrimiento.

Este sentido filosófico de lo práctico o de la práctica se reafirma por el hecho de ser centrado en la posibilidad reflexivamente filosófica del estar como intención mística de conexión al conocimiento. No es solo práctica, es contemplación en potencia de transformación. Es decir, el trabajo psicosófico del abuelo interno, el sabedor interno, el sí mismo, el Majui (encuentro con uno mismo) como experiencia meditativa y trascendente de epogé y transracionalidad, un camino cosmogónico, mítico y transracional, vista la reflexión practica ritual y teórica presentada al respecto. Por lo mismo un criterio de objetividad cultural histórica y anamnética de encontrar en la cultura ancestral Mhuysqa, un eslabón de enlace a lo más profundo y vital que integral y núminosamente encarnamos, un filosofar perenne de espiritualidad.

Este saber Mhuysqa reclama que su filósofo y psicólogo se metamorfice impecablemente transracional, o que mínimamente comience de a poco a dejar al margen, en contemplativa suspensión su gran ego cogito. Un pensamiento iluminado por la luminosidad del pathos como fuerza, una epogé para el surgimiento no solo de lo sensible, sino de la sensibilidad y afectuosidad más humana, más vib-racional, (vibracional). Solo de la mano de esta potencia enajenada en occidencia, vendrá la conciencia silenciosa de estar siendo y la experiencia más filosófica de sagrada divinidad, tal vez luego, la palabra, la curación y el cuidado de la dulzura, el pensamiento más racionalmente transracional y espiritual posible.

En términos del hallazgo de focos hermenéuticos vitales para la comprensión, conviene proponer que el asunto central en una metalógica ancestral integral obedece a un propósito del cuidado, (*del griego therapeuein: cuidar*), la terapia como un asunto de poner cuidado al psiquismo humano en su amplia concepción tautológica del sentido de la vida como evolución de la conciencia hacia la divina experiencia de ser, es decir, la aún vital y más allá, urgente apuesta esencial, constante y última del mito de psique en su manifestación esencial.

La psicoterapia es realizada en un sentido ancestral por una prescripción de mitos, botánica, rituales, usos y costumbres en la experiencia de conciencia del ego al sí mismo, del negativo al positivo y en la honra y reconocimiento del Yo integrador y más allá, del Yo que se entrega a lo divino. Por esto la psicoterapia ancestral como método de tratamiento implica una terapia de humanización y conciencia cuyo telos de trascendencia propone el sentido de la curación del alma en el principio bioetico del cuidado amoroso en su entrega evolutiva al mismo camino. Caminar la cura es soltarse al sí de las fuerzas de la evolución, la voluntad de integrarse con fe (confianza) en mística contemplativa al río energizante del theos de amorosidad visto en la metafísica de aristóteles como el amor, y comprendido en la totalidad del chyminigagua como la fuerza corazonante (Thyzhy) en lo Mhuysqa. Difícil comprensión ya manifiesta en el mito de psique, la fuerza de curación generacional es la del reconocimiento al orden del amor y la vida.

6. Entonces, ¿se puede insistir todavía en que no hay profundidad filosófica, (ontológica, epistemológica) y psicológica, (psicoterapéutica, mística) en lo Mhuysqa?... pues, incluida la posibilidad semiológica y la negación político-ideológica, lo que desborda es una psicología de logos mítico transracional, de necesaria hermenéutica de signos, de prácticas ritualísticas y mitológicas como el necesario e imperante lenguaje simbólico de conversación hierofánica para accesar desde una reflexividad translógica de la contemplación del estar en sí, del encuentro con el sí mismo (Majui), como ejercicio de co-razón, de estar y ser, de estar siendo con la madre y así hacia niveles superiores de esta *cadena mística del ser* (Wilber), desde la convicción Mhuysqa hacia el gran espíritu. Filosofar aquí, es la gran ciencia de la humildad, de la entrega compleja, integral y hologramática

al sistema superior. No es ausencia humana de pensamiento y control teorético de representación, terrorífico panorama del antropocentrismo, es bioética de integración al gran pensamiento universal transhumano, es entonces, entrega de filosofante sentido.

Por esto, desde chyminigagua como esencia manifiesta, lo que hay es psicológico sentido de lógica paraconsciente, de transracionalidad que implica comprender muy a la manera de innegable raíz filosofal que "el chamán o Chyquis (el filósofo) entre los Mhuysqas, es el sabio que toda sociedad requiere para que le diga: ¿Cómo es el mundo? ¿De donde se viene? ¿Cómo eran las cosas? ¿Para donde se va? ¿En donde se ésta? (Y ¿Cómo se cura?) Es el conocedor que tiene el mapa del mundo y el tiempo, para que las comunidades tengan un lugar y un momento en el universo" (Paramo citado por James, 2004, Pág. 39).

Dice finalmente el Taita Inga Victor Jacanamijoy (2012), "en occidente se conoce pensando, pero hay más formas. En nosotros no necesariamente se piensa para conocer, pues el conocimiento es algo que se bebe de las plantas sagradas, yo conozco cuando tomo la bébiba del yagé, el Kogui cuando mambea la coca y el Mhuysqa cuando rappea el tabaco o usaba el tihiqui (borrachero). El indio también conoce tomando la planta, no solo pensando". Pues el conocimiento no es solo humano, por esto es una filosofía del ser en sí y del ser para sí incluido y allende del hombre, psicología de prácticas sagradas, usos y costumbres devenidos desde un saber trascendente otorgado como código moral de *ley de origen*. Y se insiste ¿qué es lo teorético?, ¿qué es lo reflexivo frente a este orden del universo?, pues parece que la tarea trascendente de aceptar, ver, escuchar y solo después pensar, reflexionar y comunicar de lo esencial. Una cosmogonía de la psique es pensar, sentir, amar, trascender, tal cual lo humano, solo que en la inconmensurabilidad de la manera propia, la expresión psicológica Mhuysqa es comprender que *no hay mundo sin divinidad.*

BIBLIOGRAFIA

Abadio, G. (2003). *Caminos del Maíz.* Panamá. Convenio Andrés Bello.

Acevedo, A. (s.f.). *La poesía popular de Ciriaco de Archila y la Revolución Comunera*. Bogotá. Universidad Santo Tomas.

Adorno, T. (2005). *III Meditaciones sobre la metafísica. En: Dialéctica negativa- La jerga de la autenticidad.* Obra completa, 6. Ediciones Akal, S.A.

Anton, D. (1997). *Amerrique, los Huérfanos del paraíso.* Montevideo, Piriguazú ediciones.

Balmes, J. (s.f). *Historia de la Filosofía, capítulo VIII – Pitagóricos*. Tomado de: http://www.e-torredebabel.com/Balmes-Historia-Filosofia/Pitagoricos-H-F-B.htm

Beltrán, F. (1993). *Los Muiscas, pensamiento y realizaciones*. Bogotá. Editorial Nueva América.

Boff, L. (2012). *El necesario rescate de lo sagrado*. Tomado de www.leonardoboff.wordpress.com. Diciembre 2013.

Boff, L. (2001). Ética planetaria desde el gran sur. Petropolis. Brasil.

Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra*. Valladolid. Simancas Ediciones.

Castillo, A. (2009). *Cosmogonías y Cosmovisiones*. Tomado de: http://www.la-gerencia.com/articles/304/1/cosmogonias-y-cosmovisiones. pág. 1

Cepeda, J. (2010). *Tras una ontología latinoamericana desde la música Andina.* En: Argentina Stromata, ISSN: 0049-2353, ed:vLXVI fasc. 3-4, P. 261-281

Cepeda, J. (2006). *Problemas de Metafísica y Ontología en América Latina. En: "Una ontología de la Educación".* Departamento Publicaciones Universidad Santo Tomas *v.*11 *fasc.*N/A p.51 - 74

Correa, F. (2000). *El sol del Poder.* Universidad Nacional Colombia-Instituto Colombiano de Antropología. Btá.

Dussel, E. (1992). *1492 El encubrimiento del otro.* Bolivia. Plural editores.

Dussel, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación. Cap. VI. El método de pensar latinoamericano; la Analéctica como "ruptura teórica".* Págs. 221-241. Editorial Nueva América

Dussel, E. (1980). *Filosofía de la liberación. De la fenomenología de la liberación.* Editorial Nueva América.

Escribano, M. (1999). *Cinco Mitos de la Literatura Oral Muisca.* Bogotá. Semper Edic.

Escribano, M. (2002). *Investigaciones semiológicas sobre la lengua Mhuysqa.* Bogotá. Antares impresores

El pensamiento político de Francisco de Vitoria, *Relaciones sobre los indios.* Bogotá. El Buho.

Feyerabend, P. (1981). Tratado contra el método, Madrid. Tecnos. Pág. 187.

Fornet – Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía.* Bilbao, España. Derechos Humanos y Desarrollo. Editorial Desclée.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación.* Argentina. Siglo Veintiuno editores

Gadamer, H (1996). *Estética y Hermenéutica.* Madrid: Tecnos. Págs.139-152

Gadamer, H. (1997). *Mito y Razón*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

García, V. (2012). *Metafísica de Aristóteles, texto trilingüe.* Editorial Gredos. España.

García, A. (1995). *De la rebelión a la organización de los pueblos débiles*, Bog.Crear Arte.

Guerrero, P. (s.f). Corazonar, Una antropología comprometida con la vida. Centro Paraguayo de Ciencias Sociales.

Heidegger, (2005). *Ser y tiempo*. Chile. Editorial Universitaria

Heidegger, (2004). ¿Qué es la filosofía?. España. Editorial Herder. Traducción de Jesús Adrian Escudero.

Huamán, M. (2005). *Hacía una filosofía Andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamien-*

to. Lima, Perú. Autor

Huxley, A. (1947). *La filosofía Perenne*. La Editorial Suramericana. Buenos Aires, argentina.

Ibarra, D. (1980-1997). Cosmogonía y Mitología Indígena Americana. Pág. 29.

James, A. y Jiménez, D. (2004). *Chamanismo, el otro hombre, la otra selva*. Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología e historia.

Kusch, R. (1999). *América Profunda.* Buenos Aires: Biblos.

Kusch, R. (1953). *La Seducción de la Barbarie.* Buenos Aires: Raigal

La Sagrada Biblia, Ediciones Norma. Bogotá, Colombia

León, L. (2012). *Chamanismo ancestral indígena en el encuentro del sí mismo.* Grupo de Investigación en Psicología Ancestral. Bogotá. Editucc.

León, P. (1974). *La filosofía Nahuatl.* Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones históricas. México.

Lizarazo, A. (2006). *Muisacá. Las Cinco ciudades de los Muiscas*. Bogotá. Editorial Unión

Lowy, M. (2003). *Aviso de Incendio*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Lowen, A. (1982). *La Depresión y el cuerpo.* Madrid. Alianza Editorial.

Marcuse, H. (1965). *Eros y Civilización*. Cap. IV. La dialéctica de la civilización. Págs. 82-105. Barcelona. Editorial Ariel.

Mariátegui, J. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad Peruana*. Venezuela. Fundación Biblioteca de Ayacucho.

Marquinez, G. (2001). *La filosofía en América Latina*. Editorial el Búho. Págs. 23-46

Nossa, C. (1964). *La leyenda Guatavita. Poema Dramático*. Bogotá. Editado por el propio autor.

Obando, Y. (2011). *Derechos Humanos desde el pensamiento de nuestros pueblos ancestrales.* Ediciones Chaskua, Bacatá.

Obando, Y. (2009). *Tras los pasos de Bochica*. Bacatá. Ediciones Chaskua.

Pua, F. (s.f). *Antropología filosófica amerindia.* Franciscanum, revista de las ciencias del espíritu. Universidad de San Buenaventura

Prensa libre de Uruguay, (2006). *Carta abierta a la embajada de Estados Unidos*, De Hitler a Bush. Montevideo.

Recinos, A. (1984). *El Popol Vuh. La tridimensionalidad de correspondencia entre Ajaw, naturaleza y ser humano; la paz, la alegría y la felicidad entre los pueblos.* México: Secretaria de Educación pública y Fondo de Cultura Económica. Colección Lecturas Mexicanas. Segunda edición.

Radin, P. (1960). *El hombre primitivo como filósofo.* Argentina. Eudeba Editorial Univ.

Santos, R. (2014). *La arqueoastronomía Mhuysca*. Catedrá Mhuysqa, Conferencia, Bogotá. Planetario Distrital de Bogotá, Marzo.

Sánchez, E. (2006). *Reseña: El redescubrimiento del pasado prehispánico de Colombia: viajeros, arqueólogos y coleccionistas.* Bogotá. Revista de estudios sociales. No 27. Pp. 206-210

Scannone, J. (1983). *Hacia una filosofía a partir de la sabiduría popular*, en: II Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias, Bogotá, pp. 123-139.

Scannone, J. (1989). *Estar-ser-acontecer. El horizonte tridimensional en el pensar filosófico latinoamericano*, en: Azcuy, Eduardo (ed.), Kusch y el pensar desde América, Bs.As.: García Cambeiro, pp. 73-76.

Schleiermacher, F. (s.f). *La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher*. Editado por Federico Lucke.

Silva, L. (1970). *Mitos, leyendas y tradiciones del lago de Tota.* Tunja. Edic. la rana.

Suarez, R. (2003). *Antropología de la salud. Universidad Nacional de Colombia*. Instituto de Salud pública. Bogotá.

Succar, E. (1995). *Perspectivas.* Revista Ojo de Agua, Mitos, símbolos y búsquedas. P.83

Uribe, M. (1992). *Como era la gente. El poblamiento nativo antes de la llegada de los conquistadores*. Bogotá. Revista Credencial Historia, edición 27.

Vargas, G. (1992). *Colombia en 1492, ¿La llegada: 11, 12 0 13 de octubre?* Revista Credencial historia, Edición 27, Marzo.

Vesga, O. (2003). *Yurupary, el hijo de las pleyades.* Bogotá. EU editores.

Vidal, B. (1997). *MU El continente perdido*. Madrid, Editorial Cofas.

Wiesner, L. (1993). *Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central. Etnografía muisca, el resguardo de Cota.* Bogotá. Tomo IV-Volumen 2. Colección Quinto Centenario. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Wilber, K. (1982). *Más allá del ego*. Barcelona. Editorial Kairos.

Wilber, K. (1998). Ciencia y Religión. Entre alma y sentidos. Barcelona. Kairos

Zea, L. (1989). *La Filosofía Americana Como Filosofía sin más.* Siglo Veintiuno editores.

Zea, L. (1993). *Fuentes de la cultura latinoamericana.* México. Fondo de Cultura Económica. Vol. 3

12 - **PROMOVIENDO AFRONTAMIENTOS ADECUADOS EN FAMILIARES DE PACIENTES CON CÁNCER: INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

AUTORES:

Ma. Alicia Moreno Salazar[9], Rocio Olvera Santamaría[10], Isabel Stange Espínola [11] y Aida Josefina Ortega Cambranis [12]

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Resumen

El objetivo del trabajo es ofrecer una guía para promover y fomentar afrontamientos adecuados en las/los cuidadores primarios de pacientes con cáncer. La guía de intervención está basada en la Teoría del Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), diseñada para su aplicación durante la espera de los/as cuidadores/as primarios/as que acompañan a los pacientes a sus citas al hospital para tratamiento (quimioterapia/radioterapia). La guía está estructurada por estilos y estrategias adecuadas de afrontamiento centradas en el problema (Resolución de problemas y reestructuración cognitiva) y Centradas en la emoción (Apoyo social y Expresión emocional). La intervención es una orientación para eliminar el estrés, liberar emociones que acontecen durante la enfermedad, buscar apoyo emocional y modificar el significado que la enfermedad tiene para el cuidador/a primario/a y para la persona con cáncer. Con el fin último de mejorar la calidad de vida y en su caso un acercamiento a una muerte digna.

Palabras clave*: Cáncer, afrontamiento, cuidadores primarios, intervención.*

DEVELOPING PROPER COPING FOR RELATIVES OF PATIENTS WITH CANCER: PSYCHOEDUCATIVE INTERVENTION

Abstract

The aim of this work is to provide a guide for promoting and encouraging appropriate coping in primary caregiver of patients with cancer. Based on the Coping Theory of Lazarous anf Folkman (1986), the guide is designed to be applied during the waiting time for treatment (quimiotherapy/radiotherapy) within the health care facilities where the nursing staff provide support and feedback to patients. The guide is structured by styles and proper coping strategies, centred at the problem (Problems resolutions and cognitive restructuring), and centred at the emotion (Social support and emotional expression). The intervention comprises an orientation for stress supresing, emotions releasing during the illness period, looking for emotional support

9 Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. alis_more@yahoo.com.mx

10 Pasante de la Licenciatura de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

11 Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

12 Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

and modifying the illness meaning for the primary caregivers and the patient. The guide is designed with the paramount meaning of improving the quality of life and, if appropriate, an approach to pass away with dignity.

Key words: *Cancer, coping, primary nursing, intervention*

Introducción

El cáncer es una de las enfermedades que mayor impacto produce en nuestra sociedad (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2014), para la persona que la padece y la familia. Es una enfermedad debilitante a nivel físico, emocional y social por la gravedad, la cronicidad de los síntomas, el tratamiento y sus consecuencias como por la asociación a la muerte misma. El impacto alcanza abismos profundos en los contextos ecológicos, sociales y culturales de la dinámica familiar (Baider, 2003).

Cuando un miembro de la familia es diagnosticado con cáncer es sabido que el periodo posterior al diagnóstico es, en la mayoría de los casos catastrófico, pues pone intrínsecamente el tema de la muerte como centro de atención, de tal modo que el funcionamiento familiar se verá caracterizado por continuos cambios y momentos críticos, dando lugar a períodos de optimismo y lucha, y a otros de pesimismo, abandono y resignación (Rodríguez, 2006).

Las y los cuidadores primarios ocupan un lugar esencial en la atención de los pacientes oncológicos, absorbiendo la carga principal de los cuidados. Acompañar al paciente durante su tratamiento provoca una amplia gama de síntomas e implica para ambos aislamiento social, deformación interna y externa de la imagen corporal, rechazo, sobreprotección, invalidez, en muchos casos pérdida del puesto laboral, redistribución de los recursos económicos y planificación en cierto grado incierta del futuro (Cabrera y Ferraz, 2011).

La manera en que se afronta una enfermedad como el cáncer requiere que no solo el paciente sino su familia y principalmente su cuidador(a) primario(a) ponga en marcha acciones y conductas encaminadas a la búsqueda de respuestas propias de la enfermedad como la atención de todos los requerimientos psicosocioemocionales de la enfermedad.

El afrontamiento contribuye a identificar aquellos elementos que intervienen en situaciones de la vida estresantes y síntomas de enfermedad. El afrontamiento actúa como un modulador de la perturbación emocional. Si es adecuado o positivo no se presentará dicho malestar, en caso contrario, podría verse afectada la salud de forma negativa, incrementando el riesgo de mortalidad y morbilidad (Casaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003 citados por Solís y Vidal, 2006).

El proceso de adaptación familiar a la enfermedad no se produce en un período de tiempo preestablecido o concreto ni tampoco sigue un patrón común en todas las familias afectadas (Guijarro, 2010).

Cortés, Bueno, Narváez, García y Guerrero (2012) mencionan que familias psicológicamente funcionales, es decir, que brindan apoyo y resuelven conflictos, presentan una mayor adaptación psicológica en situaciones de estrés y reorganización familiar ante el diagnóstico y tratamiento de un familiar con cáncer. Mientras que

las familias disfuncionales, presentan peor adaptación y riesgo de morbilidad psicológica, tendiendo a un afrontamiento inadecuado de la enfermedad.

El trabajo más importante para el abordaje y la intervención psicosocial sobre el cáncer, se plantean desde una perspectiva de lucha activa y constante, centrada en intentar que la familia y el paciente se adapten y afronten los retos en las diferentes fases de la enfermedad. Lo anterior implica modificar las percepciones y actitudes hacia el padecimiento.

Por lo anterior, fomentar el uso de estilos y estrategias de afrontamiento adecuadas en cuidadores/as primarios/as tanto centrados en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas como al desahogo de sus emociones no sólo es necesario sino urgente debido a la naturaleza de las dificultades propias de la enfermedad y las que surgen como consecuencia de la interacción entre los miembros de una familia con un miembro diagnosticado con cáncer.

Promover la salud mental en las y los cuidadores primarios favorecerá en gran medida al paciente y a su dinámica familiar creando un ambiente más amable en el que la familia como totalidad enfrente al cáncer en condiciones emocionales adecuadas, logrando una mejor calidad de vida de sus integrantes.

Objetivo

Ofrecer una guía para promover y fomentar afrontamientos adecuados en las/los cuidadores primarios de pacientes con cáncer.

Método

La construcción de la Guía psicoeducativa para promover afrontamientos adecuados, se basó en: A. La Teoría del Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) y B. En las definiciones operacionales del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI, Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal, 1989) de los estilos y estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y centradas en la emoción.

A. Teoría de afrontamiento. El afrontamiento es un tipo de respuesta que se genera ante una situación percibida como estresante. Lazarus y Folkman (1991) lo definen como *los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que sirven para manejar las demandas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p.164).*

El afrontamiento como concepto ha sido estudiado ampliamente y aplicado a diversos tipos de problemáticas, por ello es importante diferenciar dos conceptos relativos al afrontamiento y son: los estilos y estrategias de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

Las fuentes generadoras de estrés son diversas, puede ser una demanda ambiental, social o interna. Así mismo, pueden ser hechos positivos o negativos. Sin embargo, el grado de la reacción de estrés más que depender de estos eventos, dependerá del tipo de pensamientos evaluativos que tenga la persona.

Por su parte, las estrategias de afrontamiento son los procesos de afrontamiento concretos que se usan en los diferentes contextos y pueden cambiar en función de los estímulos que actúen en cada momento, es decir son las acciones específicas que se generen para afrontar el suceso estresante.

Enfrentarse a una enfermedad como el cáncer ya sea como paciente o cuidador/a no es para nada una tarea fácil pues implica para ambas personas realizar cambios en sus vidas a nivel personal, laboral y familiar, hacerse preguntas e incluso enfrentarse a la idea de la muerte. Todas las personas tienen distintas formas de afrontar las situaciones que consideran difíciles (estresantes) y eso dependerá de sus experiencias previas, de la situación misma, su edad, redes de apoyo, entre otras.

Por lo anterior, el afrontamiento incluye todas las acciones dirigidas a tolerar, aminorar, aceptar o incluso ignorar aquellos eventos que no se pueden controlar. El afrontamiento de la enfermedad puede ser adecuado o inadecuado, sin embargo éste último no resulta sano para la salud física y mental. Aprender estrategias de afrontamiento sanas permitirá un mayor apego entre las personas, eliminar el estrés y liberar emociones que acontecen durante el proceso de enfermedad, con la finalidad de que el cuidador y en consecuencia el paciente con cáncer tengan una mejor calidad de vida y en su caso el acercamiento a una muerte digna. El estilo de afrontamiento adecuado indica esfuerzos activos y adaptativos para compensar la situación estresante y se divide a su vez en dos categorías.

B. El otro elemento base para la construcción de la Guía para promover afrontamientos adecuados fue el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI, Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal, 1989) que evalúa y permite conocer los distintos tipos de estilos y estrategias de afrontamiento adecuadas e inadecuadas centradas en la emoción y el problema. El CSI presenta una estructura jerárquica de los estilos y estrategias de afrontamiento compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro estrategias secundarias y dos estrategias terciarias. Las dos estrategias terciarias surgen de la agrupación empírica de las secundarias y forman la categoría general de los estilos de afrontamiento son:

1. Manejo adecuado: incluye las sub-escalas de Resolución de problemas, Reestructuración cognitiva, Apoyo social y Expresión emocional, indicando esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante.
2. Manejo inadecuado: incluye las sub-escalas de Evitación de problemas, Pensamiento desiderativo, Retirada social y Autocrítica, sugiriendo un afrontamiento pasivo y desadaptativo.

Por último, lo que se retoma del inventario son los estilos adecuados.

- Manejo adecuado centrado en el problema: incluye las estrategias resolución de problemas y reestructuración cognitiva, indicando un afrontamiento adaptativo centrado en el problema, bien modificando la situación o su significado.

- Manejo adecuado centrado en la emoción: incluye las estrategias apoyo social y expresión emocional, reflejando un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones que afloran en el proceso estresante.

La guía está dirigida a personas que se dediquen al cuidado y atención de un familiar diagnosticado con cualquier tipo de cáncer, además de involucrarse en su tratamiento y acompañarlo(a) a sus citas médicas, es decir ser su cuidador/a primario/a.

La elaboración de la guía psicoeducativa se hizo para promover la utilización de estilos y estrategias de afrontamientos adecuadas centradas en la emoción y el problema por parte de cuidadores/as primarios/as en cáncer. Así pues, pretende ser una ayuda para aquellas personas que atraviesan por una etapa difícil en sus vidas al ser cuidadores/as de un familiar diagnosticado con cáncer. Por ello, fomentar la utilización de afrontamientos adecuados modificará la percepción de los eventos estresantes.

Instrumento

La guía psicoeducativa está conformada por dos apartados principales:

1. Ficha de Identificación y 2. Estilos de Afrontamiento adecuados centrados en el problema y en las emociones.

1. Ficha de identificación: constituida de preguntas cerradas y abiertas que recoge los datos personales y sociodemográficos del cuidador/a primario/a.

• Nombre • Parentesco • Edad • Ocupación	• Sexo • Escolaridad • Estado Civil • Lugar de procedencia

Estilos de Afrontamiento adecuados (centrado en el problema y la emoción), a su vez éstos se dividen en dos secciones que concentran las estrategias de afrontamiento. Esto es la guía se conforma con 4 estilos de afrontamiento que se describen a continuación y cada estilo y estrategia de afrontamiento incluye ocho actividades a realizarse.

I. *Estilo de afrontamiento adecuado centrado en el problema. Estrategia - resolución de problemas*. Las actividades están diseñadas y basadas en la terapia de conducta, específicamente en el entrenamiento de solución de problemas (Gavino, 1997).

Se focaliza la atención del cuidador/a primario/a en informarse acerca del padecimiento de su familiar (cáncer), hacer preguntas y despejar dudas.

Se establecen metas y objetivos para centrarse en lo que puede hacerse realmente, evitando inferencias y suposiciones.

Para un afrontamiento adecuado es necesario que el cuidador/a primario/a cuide de su salud física por ello, se hace hincapié en la realización de una actividad deportiva o que le genere satisfacción.

II. *Estilo de afrontamiento adecuado centrado en el problema. Estrategia - reestructuración cognitiva*. Este apartado se sustenta en la técnica de la reestructuración cognitiva de Bados y García (2010).

La reestructuración cognitiva consiste en que el cuidador/a, identifique y cuestione aquellos pensamientos que son desadaptativos, de modo que sean sustituidos por otros más apropiados con la finalidad de reducir o eliminar su malestar emocional y conductual causado por pensamientos inadecuados.

Las actividades a realizar se centran directa y primariamente en las cogniciones (verbales y/o en imágenes) de los cuidadores/as primarios/as para modificar éstas y las emociones y conducta que resulta negativa para ellos y en consecuencia para aquellos que le rodean.

III. *Estilo de afrontamiento adecuado centrado en la emoción. Estrategia – expresión emocional*. Las actividades fueron diseñadas ex profeso con la finalidad de que el cuidador/a primario/a libere sus emociones negativas dedicando tiempo para sí mismo/a, contactar con sus emociones tanto positivas como negativas y estrechar el lazo afectivo- emocional con su familiar enfermo al expresar ambos sus sentimientos.

IV. *Estilo de afrontamiento adecuado centrado en la emoción. Estrategia - búsqueda de apoyo social*. La elaboración de las actividades fue ex profeso con el objetivo de fortalecer los lazos familiares, promover la comunicación con los miembros de la familia, mantener contacto con personas cercanas, compartir historias de vida y generar empatía.

V.

Resultados

Se presenta la guía psicoeducativa para promover afrontamientos adecuados de cuidadores/as primarios/as de pacientes con cáncer.

La aplicación de la guía se realizará en sesiones de aproximadamente 15 a 20 minutos cada una. En cada sesión se trabajarán cuatro de las actividades referentes a un estilo y estrategia de afrontamiento hasta abarcar las 32 actividades. Las sesiones no serán secuenciales, es decir cada sesión será independiente una de otra, por lo que las y los cuidadores primarios se beneficiarán de cada reunión, no importando en qué número de sesión se integren, esto es, las sesiones serán de tipo abierto.

Las sesiones se llevarán a cabo cuando las y los cuidadores primarios estén en la sala de espera.

Se pedirá el consentimiento de palabra de cada cuidador/a para recoger sus datos con la ficha de identificación.

En la sala de espera, las facilitadoras se presentarán y se expondrá el objetivo de la guía explicando los estilos y estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en la emoción y el problema para que las y los cuidadores primarios puedan llevar a cabo dichas estrategias

GUÍA PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER AFRONTAMIENTOS ADECUADOS EN CUIDADORES/AS PRIMARIOS/AS DE PACIENTES CON CÁNCER

En este apartado se promueve la resolución de problemas mediante actividades concretas respecto a la enfermedad, dudas y mitos que afectan de manera negativa la imagen que se tiene acerca de lo que es el cáncer. En primer lugar se sugiere a las personas buscar la ayuda de un profesional de la salud mental (psicólogo/psiquiatra) con la finalidad de ser escuchados, trabajar en su persona y en las problemáticas que se derivan de la situación que vive. Es sabido que los temas de plática en la sala de espera son diversos, entre ellos los tratamientos, sin embargo únicamente el médico puede despejar las dudas de manera clara por ello es conveniente que el cuidador haga una lista de sus dudas y comentarlas en la consulta.

El tema de la muerte es un tabú cuando se trata del cáncer, por ello algunas personas consideran que al mencionar la muerte es un mal pronóstico, sin embargo, hablar de la misma favorecerá el acercamiento entre el/la paciente y su cuidador/a, hablar de sus miedos y buscar soluciones.Es importante que el cuidador/a dedique tiempo a su persona y actividades que le generen satisfacción, pues esto equivale a cuidar su salud física y mental.

ESTILO DE AFRONTAMIENTO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
ADECUADO CENTRADO EN EL PROBLEMA	REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA	1. Pasar tiempo a solas 2. Hacer una lista de sus pensamientos negativos y agregarle a cada uno un pensamiento positivo 3. Hacer una lista de sus peores miedos respecto a la enfermedad y pregúntese: ¿Qué cosas importantes dejo de hacer en mi vida al estar pendiente de que estos miedos se hagan realidad? ¿De qué me sirve pensar en esto? ¿Me hace sentir mejor? 3. ¿Qué le diría usted a otra persona que está pasando por su misma situación? 4. Evite pensar en qué es lo que hace mal. (De las actividades que realizó hoy, ¿qué le hizo sentir bien? 5. Hacer una lista de todas las actividades que realiza 6. Fije un horario no mayor a una hora para sentirse mal (autocompasión) y después continúe con su día 7. En lugar de pensar ¿por qué a mí? Pregúntese ¿para qué a mí? 8. Cada día al despertar piense ¿Qué puedo hacer por mí para que éste sea un buen día? Y hágalo.

La modificación de las cogniciones inadecuadas es otro de los aspectos que en la presente guía se propone trabajar. Pensar continuamente que no se hacen las cosas bien y sentir culpa, contribuye de manera negativa a la generación de pensamientos inadecuados, que a su vez se alimentarán de más pensamientos inadecuados, teniendo como resultado frustración, negación y una mala imagen de sí mismo/a para la resolución de problemas.

Por lo anterior, cuando una persona manifieste que todo lo que hace está mal, se le preguntará: de las actividades que realizó hoy ¿qué le hizo sentir bien? De igual manera si alguna persona manifiesta ¿por qué me

pasa esto a mí? Se le dirá, ha pensado ¿Pará qué le pasó esto a usted? Se sugieren actividades en las cuales la persona se cuestione sobre sus cogniciones inadecuadas y como respuesta obtenga pensamientos adecuados.

ESTILO DE AFRONTAMIENTO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
ADECUADO CENTRADO EN LA EMOCIÓN	EXPRESIÓN EMOCIONAL	1. Escriba sus pensamientos aunque no tengan una secuencia 2. Describa cómo se siente, si lo escribe es mejor. 3. Platique con algún familiar sobre cómo estuvo su día, si fue difícil o no y qué lo hubiera mejorado 4. Permítase llorar, sentirse triste y/o afligido/a pero que no sea un estado de ánimo permanente 5. Hable frente al espejo con usted mismo/a 6. Sonría 7. Abrace a sus seres queridos 8. Hable con su familiar enfermo y expresen sus sentimientos.

Para trabajar con la expresión emocional se pedirá que cada día la persona escriba acerca de la situación por la que atraviesa. Describir cómo se siente, por ejemplo: con ganas de llorar, salir corriendo, de hablar con alguien, permitirá el desahogo de las emociones negativas.

Al atravesar por una enfermedad como el cáncer las personas tienden a alejarse y/o ensimismarse, por ello abrazar a los seres queridos (aunque al principio cueste trabajo) es una conducta que fomenta la cercanía y a su vez la expresión de afectos.

ESTILO DE AFRONTAMIENTO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
ADECUADO CENTRADO EN LA EMOCIÓN	BUSQUEDA DE APOYO SOCIAL	1. Pida ayuda cuando lo necesite 2. Mantener comunicación con su familia 3. Mantener contacto con amigos y/o personas cercanas 4. Permita recibir ayuda de otras personas 5. Platique con las personas en la sala de espera (evite temas sobre tratamientos, eso corresponde al personal médico) 6. Busque un grupo de autoayuda 7. Hable con personas de su confianza 8. Realice actividades de recreación con su familia y/o amigos

En este apartado, se proponen actividades como: pedir y recibir ayuda. Las y los cuidadores primarios tienden a realizar un sinfín de actividades lo cual incrementa su estrés, para ello se sugiere delegar actividades a los/as hijos/as, pareja y/o familiares para involucrar a más personas y que la carga emocional no sea tan grande.

Conocer otras historias de vida y compartir experiencias resulta benéfico para la salud emocional. Buscar un grupo de autoayuda y/o platicar con las personas en la sala de espera son actividades que resultan de gran ayuda para sentir que no se está solo/a pero se instará a las y los cuidadores a evitar temas acerca de los tratamientos médicos y de medicina alternativa ya que éstos últimos no han demostrado su eficacia y pueden ser contraproducentes en cuestiones médicas.

Finalmente, se proponen actividades de recreación con la familia y/o amigos pues al realizarlas la misma familia se demostrará que padecer cáncer no es un impedimento para vivir.

Conclusiones

La elaboración de una guía de intervención para cuidadores/as primarios/as de pacientes con cáncer tiene como finalidad atender las necesidades psicoemocionales de los mismos. Es importante mencionar que las y los cuidadores primarios son un grupo vulnerable al que pocas veces se atiende en los aspectos de salud física y mental, además de quedar desprovistos de tiempo para sí mismos y asumir responsabilidades que la mayoría de las veces son poco valoradas.

La detección y atención oportuna de ansiedad y depresión así como otro tipo de condiciones adversas físicas y mentales en los/as cuidadores/as primarios/as, además de brindarles un espacio en el cual puedan desahogar parte de su carga emocional en donde encuentren soporte y orientación, contribuirá en gran medida a su

afrontamiento de la enfermedad y éste a su vez tendrá una influencia directamente proporcional en el afrontamiento de las y los pacientes con cáncer.

La aplicación de esta guía psicoeducativa, permitirá profundizar en aquellas condiciones que aquejan a la persona y son ajenas al personal médico, al paciente e incluso a la familia misma, y con ello sanar en alguna medida su sufrimiento para brindarle una mejor calidad de vida.

Referencias

Bados, A & García, E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. (s.f). Universidad de Barcelona. 2- 63.

Baider, L. (2003). Cáncer y familia: aspectos teóricos y terapéuticos. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 3(1) 505–520.

Cabrera, A. & Ferraz, R. (2011). Impacto del cáncer en la dinámica familiar. *Revista de biomedicina*. 6(1) 42–48.

Cortés, F. Bueno, J. P. Narváez, A. García, A. & Guerrero L. (2012). Funcionamiento familiar y adaptación psicológica en oncología. *Psicooncología.* 9(2-3), 335-354. Doi: 10.5209

Gavino, A. (1997). *Técnicas de Terapia de Conducta*. Barcelona: Martínez Roca

Guijarro, A. (2010). Estructura y funcionamiento familiar de niños con cáncer desde la perspectiva de las madres. (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984/1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca.

Organización Mundial de la Salud. (2014). Día mundial contra el cáncer. Nota descriptiva No. 297. Consultado en junio 2015 y recuperado de la URL: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs297/es/.

Rodríguez, F. I. (2006) Afrontamiento del cáncer y sentido de vida: un estudio empírico y clínico. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.

Solís, C. & Vidal, A. (2006). Estilos y Estrategias de Afrontamiento en adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*. 8(1), 33-39.

13 - DINÁMICA FAMILIAR Y RELACIÓN CON EL RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES DEL ESTADO DE MÉXICO

AUTORES:

Moreno Salazar Ma. Alicia[13] y Anaya Meza José Manuel

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

El objetivo del trabajo fue conocer la relación entre la dinámica familiar y el riesgo suicida en adolescentes. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI (2013) informa que el suicidio es la tercera causa de muertes violentas en jóvenes entre 15 y 19 años. En 2011-2012 reportó más de 5000 y 1500 suicidios en México y jóvenes respectivamente (INEGI, 2014). La disfunción familiar es uno de los factores de riesgo suicida (Cañón, 2011). El estudio se llevó a cabo bajo con un diseño exploratorio-descriptivo. La muestra quedó conformada de 461 alumnos/as (192 hombres y 269 mujeres) de la Escuela Preparatoria No. 53 del Edo. de México, con una media de edad 16 años. La información se obtuvo a través de dos instrumentos: A. Cuestionario Sociodemográfico y B. Cuestionario de Riesgo Suicida para Adolescentes – IRIS – (Hernández y Lucio, 2006). Algunos hallazgos son: el 63% de los adolescentes no presenta riesgo suicida; el 72% de los/as adolescentes presentan buenas relaciones familiares, de los que el 20.17% presentan riesgo suicida, el 26% y el 1.95% del total de la muestra, tienen una regular y mala dinámica familiar respectivamente. Las dos terceras partes de los adolescentes con malas relaciones familiares presentan riesgo suicida. De los 6 adolescentes en riesgo suicida y malas relaciones familiares 5 son mujeres, mientras que los varones presentan una mejor relación con sus padres y hermanos. Concluyendo que la dinámica familiar puede ser un factor de riesgo o un factor protector del riesgo suicida, permitiendo que contribuya al desarrollo o disminución de distintas conductas autodestructivas y de riesgo para la integridad física y psicológica de los/as adolescentes, por lo que es pertinente trabajar y promover el desarrollo de adecuadas vías de comunicación entre las distintas redes de apoyo como la familia.

Palabras claves: Riesgo suicida, dinámica familiar, adolescentes.

Contacto: Ma. Alicia Moreno Salazar correo: alis_more@yahoo.com.mx

Eje Temático II: Representaciones del ser en la psicología latinoamericana.

B. Suicidio en los diferentes ciclos de vida

Modalidad de Participación: Mesa de trabajo.

13 *Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. alis_more@yahoo.com.mx*

Referencias Bibliográficas

Cañón, S. (2011). Factores de riesgo asociado a conductas suicidas en niños y adolescentes. En Archivos de Medicina (Col), vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 62-67, Universidad de Manizales Colombia.

Hernández, Q. y Lucio, E. (2006). *Inventario de Riesgo Suicida para Adolescentes IRIS*, Manual versión 1.3/09. Derechos de autor en trámite.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2013). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Consultado en enero de 2014 y recuperado de la URL: http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/suicidio0.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, (2014). *Estadística de suicidio de los Estados Unidos Mexicanos 2011*. Consultado en enero de 2014 y recuperado de la URL: http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=suicidio&CboBuscador=sitioINEGI_collection&q=suicidio&site=sitioINEGI_collection&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=*&entsp=a__inegi_politica&Proxyreload=1&lr=lang_es%257Clang_en&lr=lang_es%257Clang_en&filter=1. México.

14 – VIDA SALUDABLE: UN PROGRAMA DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA SALUD PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABES EN POBLACIÓN DAMNIFICADA POR DESASTRES NATURALES

AUTORES:

Moises Mebarak Chams

Dania Liz Mejía Rodríguez

Carlos Mario Mercado Cabas

Universidad del Norte, Colombia.

Resumen.

Vida Saludable es un programa interdisciplinar de intervención en salud, financiado por Colciencias y ejecutado por la Universidad del Norte (2013-2015). Se enmarca en el proyecto "Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención desde la psicología de la salud enfocado en la promoción de estilos de vida saludable en población damnificada del sur del atlántico en Campo de la Cruz", bajo una metodología cuasi-experimental con evaluaciones pre-post con 405 habitantes entre 20 y 40 años de edad del Municipio de Campo de la Cruz, afectados por las inundaciones generadas tras la ruptura del canal del Dique en los años 2010-2011.

Sus efectos apuntaron a la promoción de prácticas de actividad física, el uso del tiempo libre, el fortalecimiento del autocuidado y la identificación de pautas de nutrición saludables. Se resalta entre los participantes que las acciones generadas pueden aportar a la disminución del abuso de sustancias.

Palabras clave: Estilos de vida saludable; Promoción de la salud; Psicología de la salud; Damnificados; Desastres naturales

Healthy lifestyle: a program from clinical psychology to promote healthy lifestyles in population affected by natural disasters.

Abstract.

Healthy lifestyle is an interdisciplinary clinical intervention program, funded by Colciencias and executed by the Universidad del Norte (2013-2015). It is part of the project **"***Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención desde la psicología de la salud enfocado en la promoción de estilos de vida saludable en población damnificada del sur del Atlántico en Campo de la Cruz*", under quasi-experimental methodology with pre and post assessments of 405 participants between 20 and 40 years of age in the municipality of Campo de

la Cruz, affected by floods generated after the rupture of the canal del Dique in 2010-2011.

Its effects aimed at promoting physical activity as exercise, the use of leisure time, strength and identifying patterns of healthy nutrition. Highlights among participants who generated actions can contribute to the reduction of substance abuse

Keywords: Healthy lifestyles; Health promotion; Health psychology; homeless; Natural disasters.

Introducción.

Campo de la Cruz es uno de los seis (6) municipios pertenecientes a la subregionalización sur del departamento del Atlántico, lo que lo hace uno de los municipios de la región Caribe Colombiana. Ubicado sobre el vértice del río Magdalena y el Canal de Dique con una población que ronda los 18.354 habitantes y una extensión territorial de 105 kilómetros cuadrados, Campo de la Cruz es uno de los municipios que durante los últimos años se ha visto fuertemente afectado por los desastres naturales que rondan en su región. Su población, distribuida en un 87.24% en zona urbana y en un 12.75% en zona rural cuenta con un 26% de habitantes entre los 20 y 40 años. (Alcaldía Municipal de Campo de la Cruz - Atlántico, 2011; Gobernación del Atlántico, 2008).

Al ser uno de los municipios del Atlántico más afectados por las catástrofes naturales, Campo de la Cruz se encuentra en un proceso de recuperación importante desde mediados del 2011; principalmente en cuanto a su economía, su desarrollo social y ambiental, ámbitos fuertemente perjudicados debido a la inundación ocurrida durante el año 2010 y agravada en el primer trimestre del año 2011 a causa de la ruptura del canal del Dique durante la temporada invernal (fuertes lluvias a lo largo de ese periodo de tiempo) (Alcaldía Municipal de Campo de la Cruz - Atlántico, 2011, p. 30).

Las nuevas condiciones desde las cuales se ha reorganizado el municipio, han dejado de lado el énfasis en prácticas que promuevan estrategias para la promoción de la salud entre sus habitantes, dando lugar a la aparición de factores de riesgos que afectan la consolidación de estilos de vida saludable (Mejía, 2015; Gobernación del Atlántico, 2013; Consejo Municipal para la Gestión del riesgo de desastres, 2012; Alcaldía Municipal de Campo de la Cruz - Atlántico, 2011). Frente a este panorama es que surge la necesidad de construir acciones sistemáticas orientadas a identificar tales factores de riesgo, al tiempo que se pretende fortalecer los factores protectores que, desde la comunidad Campocrucense, propicien la creación, implementación y afianzamiento de estrategias contextualizadas y eficaces en torno a los estilos de vida saludable. De allí nace Vida Saludable, un programa interdisciplinario para la promoción de la salud en los habitantes del Municipio de Campo de la Cruz, afectados por la ruptura del canal del Dique en los años 2010 y 2011.

Marco teórico.

Estilos de vida saludable: una breve conceptualización.

Según la Organización Mundial de la Salud, el término ***salud*** hace referencia a "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 2006, p1). En función de este tema, la OMS alude a los estilos de vida como patrones de comportamiento emergentes de alternativas disponibles acordes con las circunstancias socio económicas y la facilidad de elegir unas sobre

otras (OMS, 2010). De allí que sea posible entender los estilos de vida saludable como "el conjunto de pautas de conducta determinadas socioculturalmente y aprendidas en el proceso de socialización que contribuyen a la promoción y protección de la salud integral de una persona" (Grimaldo, 2012, p. 77).

Tales estilos se construyen en torno a un ambiente y unas condiciones que no siempre se encuentran dentro del control de la persona, sin embargo esto no implica que el individuo es una víctima de lo que lo rodea sino que es responsable tanto a nivel individual como social de elegir aquello que conlleve a mejores condiciones. En otras palabras, "el estilo de vida saludable es un proceso social que involucra una serie de tradiciones, hábitos y conductas de los individuos y grupos que conllevan la satisfacción de necesidades humanas para alcanzar el bienestar y una vida más satisfactoria." (Maya ,2001. Citado por Grimaldo, 2012, p. 75).

En torno a este complejo concepto, en el que se ven involucrados diversos factores que propician esos estados favorables de salud en el individuo, autores como Oblitas (2010), Arrivillaga y Salazar (2005), entre otros, abordan los estilos de vida saludable en función de diferentes dimensiones, entre las que para efectos del presente programa, se incluyeron las siguientes: tiempo libre, actividad física, consumo de sustancias, nutrición, sueño y autocuidado.

Dimensiones asociadas a los estilos de vida saludable.

Según Muñoz (2011), al hablar de *tiempo libre* se alude al espacio temporal en el cual un individuo se encuentra disponible para realizar actividades que no son obligatorias, que le brindan satisfacción, y que además se realizan por voluntad propia. Por tanto, el tiempo libre apunta a "ser utilizado de forma desinteresada, conforme a las preferencias de cada cual" (p. 17). Así, "la práctica de actividades que potencien aspectos saludables, tanto físicos como psicológicos, dirigidas a realizar deportes, caminatas, juegos, fomentar la comunicación con personas cercanas, contacto con la naturaleza, etc…, y que compensen actividades rutinarias del trabajo diario" (Oblitas, 2010, p. 20), se concibe como uso saludable del tiempo libre.

Respecto a la *actividad física* la OMS (2010) afirma que este tipo de actividad implica un conjunto de acciones recreativas, deportivas o de ocio entre las cuales es posible incluir los desplazamientos (a pie o en bicicleta), actividades ocupacionales o ejercicios programados en el marco de actividades diarias, familiares o comunitarias. Todas ellas con el objetivo de mejorar las funciones cardio respiratorias, pulmonares, y el mantenimiento de la salud ósea, la salud física y mental de los individuos durante su vida. En este punto cabe precisar que la connotación y las prácticas asociadas a la actividad física de los individuos, se construye, define y retroalimenta contextualmente de acuerdo a factores como las condiciones del entorno, el tipo de actividades practicadas en el mismo y el papel que juega dicha actividad entre los integrantes de un colectivo. (Mejía, 2015; Oblitas, 2010).

En tercer lugar, cuando se habla de *consumo de sustancias*, usualmente se alude a las drogas psicoactivas, los medicamentos, el alcohol y el cigarrillo (Arrivillaga & Salazar, 2005). Estas sustancias, pueden clasificarse, entre otras posibles categorizaciones, como drogas legales e ilegales; mientras las sustancias legales son aquellas cuya comercialización, adquisición y consumo no es penalizado por la ley (por ejemplo el alcohol y el cigarrillo); las sustancias ilegales si implican penalización legal por su venta, adquisición y uso, teniendo en cuenta que tales sustancias (principalmente drogas psicoactivas) (Becoña, 2000).

El consumo de sustancias, tanto legales como ilegales, se asocia comúnmente a situaciones de adicción y a diversos problemas de salud, económicos y sociales. Frente a lo que se requiere la intervención en torno a estas conductas como estrategia de promoción de un mantenimiento y/o potencialización de estados de salud favorables, e igualmente tanto la prevención como la intervención de factores que pueden dar lugar a múltiples problemáticas principalmente sociales, económicas y de salud pública (Mejía, 2015; Espada, Griffin, Bolvin, & Méndez, 2003).

Otra de las dimensiones contempladas en este programa es la *nutrición*, entendida como como la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo. Agregando que una adecuada nutrición, entendida como una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular, es un elemento fundamental de la buena salud que permite aumentar la inmunidad, disminuir la vulnerabilidad a las enfermedades, contribuir al desarrollo físico y mental, y aumentar la productividad (OMS, 2014).

Por otro lado, en cuanto a la variable *sueño*, se refiere a un estado especial del organismo en el que se caracteriza por recuperar la función biológica fundamental del cuerpo. Su relevancia la adquiere, no sólo al considerar el tiempo el cual pasamos dormidos, sino que, además, por el significado y valor agregado que se le atribuye al descanso y el efecto que tiene en la salud física y psicológica (Miró, Cano & Buela, 2009; citando a Warren, 2007). Este, en términos comunitarios, adquiere un valor agregado al presentar un nivel alto de relevancia en la calidad de vida de los individuos de una población y los efectos negativos que se desprenden de él en su ausencia.

Finalmente se incluye el *autocuidado*, definido como "(…) todas aquellas medidas adoptadas por uno mismo, como gestor de su autocuidado. Dicho de otra manera, consiste en mirar uno por su salud y darse condiciones de un buen vivir."(Tobón, O., 2005, citado en Sandoval, 2010, p. 78). Aquí se tiene en cuenta, además el seguimiento de las recomendaciones médicas y las visitas periódicas al sistema de salud para las revisiones generales del estado del individuo en caso de enfermedad, las acciones realizadas en pro de la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. Por tanto el autocuidado se asocia a todo aquello que las personas hacen por sí mismas con el propósito de restablecer y preservar la salud o prevenir y tratar las enfermedades. Esta dimensión implica la confluencia de la higiene general y personal, la nutrición, los estilos de vida, los factores ambientales, factores socioeconómicos y la automedicación. (Giraldo, Toro, Macías, Valencia & Palacio, 2010)

La intervención de los estilos de vida.

Los estilos de vida saludable se constituyen como medios para el cambio y la promoción del bienestar en la medida en que impactan no sólo en la salud si no en el mantenimiento de relaciones sociales; pueden ser placenteros y ayudan a las personas a sobrellevar dificultades, además que hasta cierto punto existe un control voluntario de los mismos, usualmente relacionado a la satisfacción inmediata y la construcción de expectativas futuras orientadas a su mantenimiento (Mejía, 2015: Upton & Thirlaway, 2009).

En este sentido, y aludiendo a un proceso de promoción en salud que apunta al

desarrollo de estrategias de afrontamiento no medicalizadas y no aditivas, con una comprensión de nosotros

mismos y de nuestros cuerpos según la cual, nuestros cuerpos no son únicamente entidades biológicas, sino entidades sociales, teniendo en cuenta todos los factores que influyen en la salud de las personas (Giraldo, Toro, García, Valencia & Palacio, 2010, p. 131).

Al diseñar un programa de intervención para la promoción de estilos de vida saludable, deben retomarse, ineludiblemente, las creencias, las prácticas, los imaginarios y las características socio culturales que configuran el contexto de intervención donde se desenvuelven los participantes. Así, será posible construir espacios y procesos efectivos en torno a la consecución de los objetivos propuestos en el marco de dicho programa (Mejía, 2015; Upton & Thirlaway, 2009).

Objetivos.

Objetivo general:

Promover estilos de vida saludable en habitantes del Municipio de Campo de la Cruz entre 20 y 40 años de edad, damnificados por la ruptura del Canal del Dique, a través de la generación de espacios para la integración familiar y comunitaria.

Objetivos específicos:

Identificar factores protectores y de riesgo asociados a la promoción de estilos de vida saludable entre los/as participantes del programa en el Municipio de Campo de la Cruz.

Brindar insumos teórico - prácticos a los/as participantes del programa en torno al autocuidado desde el uso del tiempo libre, la actividad física, la nutrición y las prácticas de sueño como herramientas que contribuyen a la promoción de estilos de vida saludable en el Municipio de Campo de la Cruz.

Promover herramientas para la intervención de factores protectores y de riesgo asociados a la promoción de estilos de vida saludable en Campo de la Cruz a través del fortalecimiento de las acciones y el aprovechamiento de recursos existentes en el municipio.

Evaluar los avances generados en torno a la promoción de estilos de vida saludable en el Municipio de Campo de la Cruz.

Método.

El presente programa de intervención se enmarca en un estudio cuantitativo de corte cuasi – experimental, con evaluación Pre – Post. Dicho estudio permitió evaluar y validar las acciones desarrolladas desde el programa para la promoción de estilos de vida saludable.

Grupo objetivo:

El programa fue implementado con un grupo de 155 personas, habitantes del Municipio de Campo de la Cruz, entre 20 y 40 años de edad que fueron damnificadas por la ruptura del Canal del Dique en el período 2010-2011 y que participaron en el levantamiento de la línea base (diagnóstico) del programa. Asimismo, se

contó con la participación de 250 personas que cumplían con las mismas características descritas, quienes conformaron un grupo control con el que fue posible contrastar los resultados obtenidos tras la implementación del programa. Estos 250 participantes recibieron talleres de promoción sobre estilos de vida saludable, al culminar la ejecución del programa.

Descripción general:

El programa de intervención se planteó para ser ejecutado semanalmente mediante actividades en las que el grupo objetivo interactuó con los profesionales en talleres teórico-prácticos donde se abordaron las dimensiones de los estilos de vida saludable contempladas para el presente proyecto. Asimismo se desarrollaron dos actividades masivas se convocó simultáneamente a la totalidad de los/as participantes para la ejecución de un espacios donde se integraron y aplicaron los conocimientos construidos durante las sesiones de intervención. La intervención contó con la participación de cuatro profesionales de la psicología y cuatro profesionales de distintas áreas de la salud: medicina, fisioterapia, nutrición y enfermería, quienes cumplieron el papel de facilitadores en el desarrollo de las distintas sesiones planteadas para el presente programa el cual tuvo una duración de 10 semanas.

Las sesiones se desarrollaron con personas vinculadas a 7 instituciones del Municipio de Campo de la Cruz que participaron activamente en el proceso de levantamiento de la línea base. Estas instituciones fueron: Colegio Campo de la Cruz, Colegio La Inmaculada, CDI familiar, Cuatro CDIs Institucionales.

Ejes de intervención:

Los ejes desde los cuales se estructuró la intervención se basaron en las variables identificadas a partir de los planteamientos teóricos propuestos por Oblitas (2010) y los componentes teóricos retomados en el cuestionario de prácticas y creencias sobre estilos de vida, (Arrivillaga & Salazar, 2005). Asimismo, el desarrollo de las mismas se fundamentó en los insumos obtenidos del levantamiento de la línea base (a través de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos), apoyados en los referentes teóricos propios de los marcos de referencia teórica, marco empírico y marco contextual construidos en el marco del presente proyecto. Estos ejes se describen a continuación:

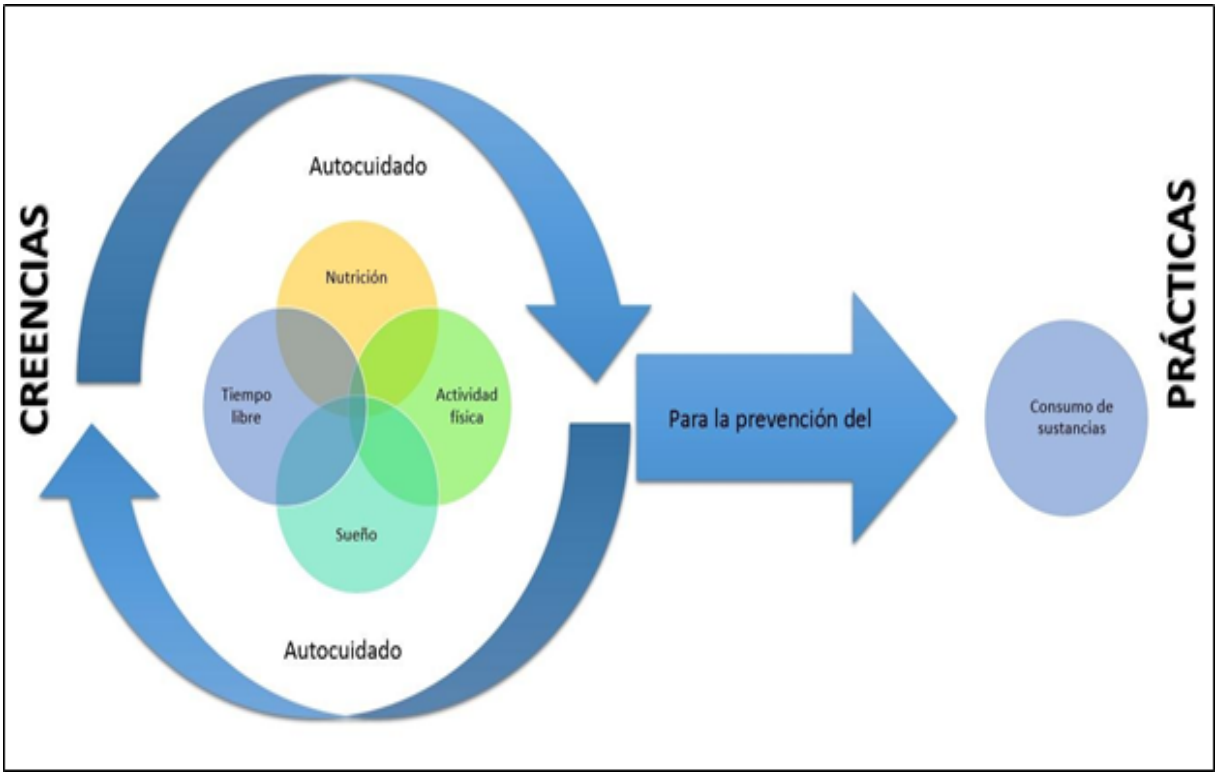


Gráfico 1. Esquema ilustrativo de variables abordadas en los ejes de intervención del programa para promoción de estilos de vida saludables en el Municipio de Campo de la Cruz - Atlántico. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos diagnósticos del proyecto.

En primer lugar se resaltó el énfasis en las creencias y las prácticas de los/as participantes en torno a las distintas variables contempladas desde los estilos de vida saludable en el marco del presente proyecto como punto de referencia para el abordaje de cada una de ellas. Igualmente, cabe resaltar que dados los resultados obtenidos en el levantamiento de la línea base y durante la construcción de los marcos teórico, empírico y contextual se identificó el autocuidado como eje transversal de la intervención en la medida en que en esta dimensión se encuentran contempladas todas las demás variables como factores relacionados (en el marco de una relación multidireccional) con el mantenimiento y/o potencialización de la salud de los individuos. De allí que se asumiera, además, como componente integrador en la promoción de estilos de vida saludable en el programa.

Dicha promoción se centró en la integración de cuatro variables mutuamente relacionadas entre sí; tiempo libre, actividad física, nutrición y sueño. Para efectos prácticos del programa estas cuatro variables fueron abordadas desde dos grandes ejes de intervención:

-Autocuidado, uso del tiempo libre y actividad física, teniendo en cuenta la relación identificada entre los participantes de Campo de la Cruz entre las oportunidades potenciales que existen en la actividad física como una estrategia para el uso adecuado del tiempo libre. Cabe aclarar que si bien se asocia la actividad física al tiempo libre, esta última variable también se abordó en función de la identificación y construcción de estrategias para el uso adecuado del tiempo libre en los ámbitos familiar y comunitario.

-Autocuidado, nutrición y sueño, partiendo de la tendencia identificada entre los participantes a asociar estas variables con consecuencias principalmente físicas en la salud. En este punto, se resalta que además de las consecuencias físicas de hábitos adecuados de sueño y nutrición, se abordaron factores psicológicos y socio-culturales asociados también desde la teoría y la praxis a ambas dimensiones.

Ahora bien, basados en que para los/as participantes del programa el consumo de sustancias es uno de los principales problemas que afecta la práctica de estilos de vida saludable y que se vincula a todas las demás variables, se decidió abordarla desde la perspectiva de la promoción de la salud como un problema que puede evitarse (o en este caso particular, modificarse) en la medida en que se fortalecieran las prácticas de autocuidado en función de la alimentación, la actividad física, el uso del tiempo libre y el sueño. De allí que se plantee en el gráfico la intervención de estas variables para la prevención del consumo de sustancias a partir de las prácticas y las creencias de los individuos en torno a cada una de ellas.

Procedimiento:

El diseño, la implementación y la evaluación del programa Vida saludable, se llevó a cabo en las siguientes fases:

-*Sensibilización y evaluación PRE*. Una primera etapa que consistió en realizar el primer acercamiento a la comunidad, la socialización de los objetivos del proyecto y el levantamiento de la línea base. Esta línea base se construyó con base en los datos recogidos a través de grupos focales y el *Cuestionario de prácticas y creencias sobre estilos de vida* (Arrivillaga, Salazar & Gutiérrez, 2002), Inicialmente se recopilaron datos de 500 habitantes, de los cuales, 405 participaron durante todo el proceso.

-*Diseño del programa*. Basados en los resultados obtenidos durante la línea base, el equipo de investigadores diseñó el programa Vida saludable, el cual fue validado en un primer momento por jueces expertos, quienes avalaron su implementación.

-*Intervención del Grupo Experimental*. Se implementó el programa con 155 participantes de la línea base, seleccionados aleatoriamente.

-*Evaluación POST.* Se aplicaron los instrumentos y técnicas utilizados en la línea base para medir los efectos del programa, y hacer seguimiento a los 250 participantes que integraron el grupo control.

En total se recopilaron datos de 405 participantes.

-*Talleres de formación al grupo control y socialización de resultados.* Posterior a la evaluación POST, se realizó un grupo de talleres para la promoción de estilos de vida saludable a los 250 integrantes del grupo control. Asimismo, se socializaron los resultados del programa y se entregó el material pedagógico construido como producto de la implementación del mismo a la totalidad de los participantes.

Resultados.

Luego de la implementación del programa de intervención, y al comparar las evaluaciones pre y post se evidencian cambios notables en torno a las creencias y las prácticas de los participantes sobre los estilos de vida

saludable. De hecho, se observan diferencias entre los grupos experimental y control al finalizar el programa. Estos resultados dan cuenta de los siguientes aspectos:

La actividad física y la nutrición son las dos variables desde las cuales se evidencian mayores cambios tanto cuantitativos como cualitativos tras la implementación del programa. Al respecto se encontró que mientras durante la línea base primaba una marcada tendencia al reconocimiento de los beneficios de la práctica de actividad física y de una alimentación balanceada en la salud de los individuos, aun cuando estos no se aplicaban con frecuencia en sus prácticas cotidianas; posterior a la implementación del programa se evidencia que los conocimientos sobre los beneficios y posibilidades de tener hábitos saludables de nutrición y práctica física son más precisos y responden a las condiciones contextuales de los participantes, al tiempo que se identifica un aumento en la frecuencia y cantidad de actividades físicas y prácticas para una nutrición balanceada. Tales prácticas, según los participantes, se constituyen como la aplicación de lo aprendido durante el programa en sus actividades cotidianas.

Frente a estas dos variables, los resultados resaltan que los avances identificados en el grupo experimental no se hacen visibles en el grupo control. En este último, si bien se siguen reconociendo los beneficios de las prácticas saludables, es menos frecuente la identificación por parte de estos participantes de estrategias para su aplicación en el contexto donde se desenvuelven. En este punto cabe señalar que, por ejemplo, mientras en ambos grupos se identifica que la falta de espacios físicos adecuados para la práctica física y la escasez de programas formativos para la promoción de estilos de vida saludable se constituyen como factores de riesgo en el municipio, desde el grupo experimental se han generado alternativas que desde sus recursos y posibilidades están orientadas al fortalecimiento de tales falencias tanto a nivel individual como a nivel familiar y comunitario.

Respecto a la variable uso del tiempo libre, se identificó que la implementación del programa propició la práctica de actividad física como una alternativa para el uso saludable de los espacios de ocio entre los participantes. Aquí se resalta que mientras en la línea base se observaba una marcada tendencia a realizar prácticas sedentarias durante el tiempo libre (dormir, comer o ver televisión, principalmente), ahora se ha generado la alternativa de realizar aeróbicos, caminar o montar bicicleta durante estos periodos. Además de ello, se resalta que en el grupo experimental estas prácticas han propiciado el fortalecimiento de relaciones comunitarias en la medida en que han empezado a realizarse actividades colectivas mediante la identificación de intereses comunes entre algunas de las participantes. Asimismo, algunos de los participantes manifiestan que las estrategias aprendidas han permitido, incluso, iniciar actividades conjuntas a nivel familiar donde confluyen preferencias y se generan procesos de interacción entre padres e hijos que son cada vez más frecuentes.

En tercer lugar se resaltan los cambios evidenciados frente al autocuidado, donde además de promover el reconocimiento de las prácticas preventivas para el mantenimiento de la salud física, con sus respectivos beneficios, también se ha generado un aumento en la frecuencia de la implementación de estrategias para su aplicación. Desde esta variable se evidencia el interés de los participantes por la identificación de factores de riesgo asociados a la aparición de enfermedades crónicas, al tiempo que se marca un inicio al establecimiento de estrategias para el fortalecimiento de factores protectores ligados a la nutrición y la práctica de actividad física como un insumo para reducir las posibilidades de padecer estos trastornos. Entre los participantes del

programa que ya padecen enfermedades crónicas como diabetes e hipertensión, las actividades se constituyeron como una oportunidad para construir alternativas para el manejo de sus patologías desde la modificación de sus hábitos cotidianos.

Aquí cabe señalar que si bien se logró consolidar prácticas de autocuidado desde el hogar y la comunidad con los participantes del programa, aun entre los integrantes del grupo experimental y del grupo control persiste la desconfianza y la insatisfacción frente a los servicios de salud del municipio, lo cual pudo incidir en que no se generarán cambios significativos en el aumento de prácticas asociadas a las consultas preventivas ante profesionales de salud.

Finalmente, respecto al consumo de sustancias es posible señalar que si bien, cualitativamente los participantes del programa resaltan la importancia de las estrategias aprendidas como recursos que aportan a la prevención de esta problemática, no existen datos contundentes que ilustren el impacto que pudo generar el programa a la disminución o manejos de este fenómeno en el municipio.

Conclusiones.

Basados en los resultados obtenidos luego de la implementación del programa vida saludable, es posible plantear las siguientes conclusiones:

Al hablar de estilos de vida saludables es necesario tener en cuenta que este concepto implica una confluencia de factores que interactúan entre sí, dando lugar a un conjunto de creencias y prácticas que propician en el individuo la creación de conductas tendientes al mantenimiento y potencialización de su salud. Aquí se evidencia la intervención de factores políticos, económicos, psicológicos y socioculturales que median en el proceso, y que deben incluirse en un programa de intervención con el fin de generar acciones contextualizadas orientadas a la eficacia y eficiencia de los procesos llevados a cabo en el marco de dicho programa.

Complementariamente, se resalta la importancia generada por los habitantes de municipio a la inclusión de la familia y la comunidad como instituciones tanto socializadoras como potencializadoras en la consolidación de prácticas saludables. Esto en el marco de un abordaje transversal donde se tenga en cuenta al individuo como ser activo en su proceso de construcción de hábitos saludables a lo largo del ciclo vital, constituyéndose la infancia y la adolescencia como etapas para la formación de dichos hábitos a través de una elaboración propia pero orientada por instituciones sociales en las que interactúa cotidianamente (familia, escuela, comunidad) para dar lugar a una posterior consolidación de dichas prácticas como aspecto integral de la vida de los individuos. Tal como lo plantean Grimaldo (2012) y Oblitas (2010), durante la juventud y adultez temprana se da lugar a la consolidación de los hábitos adquiridos durante la niñez y la adolescencia; es un proceso construido a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, los resultados del programa permitieron identificar que al fundamentar las actividades de intervención en la información, creencias, conocimientos y prácticas de los participantes frente a los estilos de vida saludables se dio lugar a la aclaración de mitos y realidades en torno al tema, y la

posterior creación de estrategias orientadas a la aplicación de dichos estilos de vida mediante prácticas saludables. Esto ante la evidencia de los resultados obtenidos que dan cuenta de la claridad entre los sujetos participantes sobre los hábitos de vida saludable, especialmente sobre los efectos positivos de la práctica periódica de actividad física, el consumo de frutas y verduras y una dieta balanceada, así como los beneficios de las prácticas de autocuidado en la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles y otras posibles patologías que pudiesen afectar su salud.

Todo ello en función y coherencia con las condiciones contextuales en las que se encuentran, lo cual propició la construcción de estrategias para la consolidación de estilos de vida saludable que incluyeran sus costumbres y sus actividades cotidianas; fue posible integrar los elementos teóricos del programa a la práctica contextual de hábitos saludables mediante estrategias aplicables desde la cotidianidad de los participantes.

En este sentido, y dada la complejidad de la temática abordada se confirma la importancia de la interdisciplinariedad como estrategia para la inclusión sistemática de los distintos factores que influyen e interactúan en el estudio e intervención de los estilos de vida saludable. Igualmente se identificó la necesidad de seguir generando procesos intersectoriales tendientes a potencializar el impacto tanto del programa de intervención implementado como de las acciones institucionales que ya se están llevando a cabo en el municipio. De esta manera, además de complementar conjuntamente las estrategias desarrolladas en pro de la promoción de estilos de vida saludable, se propicia la creación espacios para un mayor impacto social desde las acciones generadas en el municipio beneficiario de este proyecto.

Así, los resultados del programa suministran insumos para dar continuidad a los procesos de promoción de estilos de vida saludable desde un abordaje sistemático y una perspectiva contextualizada, basados además en datos científicos útiles tanto desde lo teórico como desde lo práctico para la implementación de las estrategias aquí presentadas en el Municipio de Campo de la Cruz y en otros escenarios con características similares al mismo.

Finalmente, se señalan como recomendaciones para futuras acciones, la inclusión de otros grupos etarios en la promoción de prácticas saludables, al tiempo que se resalta cómo este programa se constituye como un punto de partida que debe propiciar el fortalecimiento de acciones en áreas problémicas que aún requieren ser fortalecidas en el municipio; la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, y un mayor énfasis a estrategias preventivas del abuso de sustancias.

Bibliografía.

Alcaldía Municipal de Campo de la Cruz. (2011). Plan de desarrollo Municipal de Campo de la Cruz: Juntos reconstruimos 2012 - 2015. Campo de la Cruz - Atlántico - Colombia.

Arrivillaga, M., & Salazar, I. (2005). Creencias relacionadas con el estilo de vida de los jóvenes latinoamericanos. Psicología conductual, 13(1), 19 - 36.

Arrivillaga, M., Salazar, I & Gómez, L. (2002). *Prácticas, creencias y factores del contexto asociados con estilos de*

vida en jóvenes y adultos (Reporte de investigación).

Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Papeles del psicólogo*, (77), 25 - 32

Consejo Municipal para la Gestión del riesgo de desastres. (2012) *Estrategia Municipal para la respuesta a desastres*. Campo de la Cruz - Atlántico: CMGRD

Espada, J., Griffin, K., Botvin, G., Méndez, X. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del psicólogo*, 23 (84), 9 -17. DOI: 77808402.

Giraldo, A., Toro, M., Macías, A., Valencia, C., Palacio, S. (2010). La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. *Hacia la promoción de la salud,* 15 (1), 128 – 143.

Gobernación del Atlántico. (2013). *Informe de gestión 2012: Atlántico más social: Compromiso social sobre lo fundamental*. Barranquilla: Gobernación del Atlántico.

Gobernación del Atlántico. (2008). *Plan Integral de Convivencia y seguridad ciudadana de Campo de la Cruz*. Barranquilla: Gobernación del Atlántico.

Grimaldo, M. (2012). Estilo de vida saludable en estudiantes de posgrado de Ciencias de la Salud. *Psicología y salud, 22*(1), 75-87.

Mejía, D. (2015). *Familia, condiciones de pobreza y uso del tiempo libre en jóvenes. Una aproximación cualitativa en el Municipio de Campo de la Cruz – Atlántico (Colombia)* (Tesis de maestría). UNIR, España.

Miró, E., Cano-Lozano, M., y Buela-Casal, G. (2005) Sueño y calidad de vida. *Revista colombiana de psicología*. (14), 11-27.

Muñoz, J. (2011). *Adolescencia y tiempo libre: análisis y propuestas educativas en Salamanca.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida (tercera ed.)*. México D.F.: Cengage learning.

Organización Mundial de la Salud, (2014). *Temas de salud. Nutrición*. Recuperado de: http://www.who.int/topics/nutrition/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Suiza: OMS

OMS (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Suiza: OMS

Sandoval, C. (2010). El valor autocuidado como estilo de vida saludable. *Revista Corporeizando*, 1 (4), 72 – 82.

Upton D. & Thirlaway, K. (2009) *The Psychology of Lifestyle.* Routledge, New York.

15 - FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL EN UNIVERSITARIOS ENTRE 17 & 19 AÑOS DE BUCARAMANGA

AUTORAS:

Ingry Marcela Galvis Sanguino: *Estudiante de sexto semestre de Psicología, integrante actual del semillero Factores de Riesgo y Salud de la Universidad Pontifica Bolivariana Seccional Bucaramanga.

Ana Fernanda Uribe Rodríguez: "Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, PhD. Psicología clínica y de la salud de la Universidad de Granada. Magister en Educación y prevención del Sida, Universidad Complutense de Madrid. Especialista en Gestión en Salud, Universidad Icesi. Coach Empresarial, Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Diplomado en Psicología de la Salud, Universidad del Valle- Univalle. Diplomado en Gestión por procesos, Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Investigación Cualitativa, Escuela Andaluza de Salud Pública.

Andrea del Pilar Arenas Solano

Maria Camila Viviescas Ballesteros

Yury Vanessa Peñaloza Martínez: Estudiantes de quinto semestre de Psicología

Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga

COLOMBIA

Resumen

Según investigaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), el consumo de alcohol ha sido causante de millones de muertes anuales y daños físicos y psíquicos. En contraste con dichas investigaciones, Scoppetta (2002) afirma que las bebidas alcohólicas son la sustancia psicoactiva que más se consume en el país, en Latinoamérica miles de jóvenes mueren por causas relacionadas con este consumo que se asocia a otros factores como la violencia, (OMS, 2011). Por esta razón el consumo alcohólico se convierte en un tema de gran auge que merece ser estudiado en la actualidad, por ello; este trabajo se concentró en la frecuencia del consumo en universitarios de Bucaramanga, medida a través del Test AUDIT a partir del cual se obtuvieron importantes hallazgos que implican consecuencias relacionadas con dicho consumo como lo son la dependencia, sentimiento de culpa, afectación de la memoria y agresión. (Palacios, 2012 & Martinez, 2010).

Palabras Clave: Consumo, frecuencia, alcohol, riesgo, consecuencias

Abstract

According to research by the World Health Organization (WHO, 2011), alcohol consumption has been responsible for millions of deaths annually and physical and psychological damage. In contrast to these inves-

tigations, Scoppetta (2002) states that alcohol is the psychoactive substance most consumed in the country, thousands of young people in Latin America die related to this consumption is associated with other factors such as violence causes (WHO, 2011). For this reason alcohol consumption becomes an issue of great boom worth studying today, for it; This work focused on the frequency of use among university students in Bucaramanga, measured by the AUDIT test from which important discoveries involving the consumption related consequences such as dependency, guilt, memory impairment were obtained and aggression. (Palacios, 2012 & Martinez, 2010).

Key Words: Consumption, frequency, alcohol, risk consequences

Introducción

El consumo de alcohol es un problema a nivel mundial. Según la organización mundial de la salud (OMS, 2011) en diferentes partes del mundo, el consumo de estas bebidas ha causado cerca de 2.5 millones de muertes por año y daños tanto físicos como psíquicos, además se encuentra en los primeros lugares entre los factores de riesgo de morbilidad y mortalidad a nivel mundial, y el primero en Latinoamérica donde se estima que cerca de 320000 jóvenes entre los 15 y los 29 años de edad mueren por causas relacionadas con dicho consumo, el cual también está relacionado con fenómenos como la violencia, el descuido, el maltrato a menores y la inasistencia laboral. (Organización Mundial de la Salud, 2011). De igual forma, el alcohol es la sustancia psicoactiva más consumida del país (Scoppetta, 2002).

El alcohol se constituye en una costumbre de la sociedad ya que su presencia está asociada a los eventos sociales de los cuales participan activamente los jóvenes y es por ello que en ocasiones sin darse cuenta van cayendo en su consumo hasta constituirse en un hábito que puede llevarlos al alcoholismo.

Hoy por hoy se toma si se está alegra, triste, decepcionado, porque es el día del amigo, del amor y la amistad, el día de la madre y en fin cualquier actividad comercial y si no existe un motivo aparente los jóvenes lo buscan para justificar el consumo.

Cualquier actividad familiar, empresarial o de otra índole siempre lleva implícito el consumo mínimo de una bebida alcohólica al punto de que día a día ha venido acrecentándose el consumo por ejemplo del vino para acompañar comidas, lo cual no justifica pero si nos deja entender el porqué de la situación que hoy se presenta.

Así mismo hoy la aceptación por parte de un grupo, un equipo y la necesidad de estar solos inducen a los jóvenes a ingerir bebidas alcohólicas para estar dentro del círculo en el cual se mueven permanentemente.

Objetivo

General:

- Estudiar el consumo de alcohol en jóvenes universitarios

Específicos:

- Conocer la frecuencia de consumo de los estudiantes
- Determinar las posibles causas y consecuencias del consumo de bebidas alcohólicas

Método

El presente estudio es de tipo descriptivo y con enfoque cuantitativo.

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes entre 17 & 19 años, de género masculino y femenino de una universidad privada, pertenecientes a diferentes facultades (derecho, psicología, ingeriría mecánica e ingeniería civil), el tipo de muestreo fue intencional por conveniencia.

Se aplicó el Test de Identificación de los Trastornos Debidos al Consumo de Alcohol, (AUDIT) (Organización Mundial de La Salud (OMS). Que mide desde el consumo experimental hasta los riesgos relacionados con el alcohol.

Resultados

Aquí es posible observar de forma concreta los resultados obtenidos en la aplicación del Test AUDIT en los estudiantes de las facultades de Ing. Civil, Ing. Mecánica, Psicología & Derecho de la universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga.

El test fue aplicado a un total de sesenta (60) estudiantes en una proporción por sexos de los cuales el cincuenta y cinco por ciento fueron mujeres (55%) y cuarenta y cinco fueron hombres (45%). El rango de edades fue de diecisiete a diecinueve años.

La prueba deja ver los efectos y riesgos del consumo de alcohol tanto por sexo, edades, y facultades.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo		
	Fi	**%**
M	33	55
F	27	45
Total	60	100

En la Tabla 1 se puede encontrar que hubo más hombres en la muestra representada en un 55%, y una participación de mujeres en un 45%.

Tabla 2. Edad de las personas encuestadas en la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga.

Edad		
	Fi	**%**
17 Años	13	21,67
18 Años	31	51,67
19 Años	16	26,67
Total	60	100

En la Tabla 2 se puede evidenciar que la edad de 18 años fue la que obtuvo un mayor porcentaje con un 51,67%.

Tabla 3. Semestres de diferentes carreras a los cuales se les fue aplicado el Test AUDIT en la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga.

Semestre		
1	4	6,67
2	29	48,33
3	19	31,67
4	4	6,67
5	2	3,33
6	2	3,33
Total	60	100

En la tabla 3 se puede apreciar que los estudiantes de segundo semestre fueron los que obtuvieron un porcentaje mayor del 48,33% por encima de los demás semestres.

Tabla 4. Datos relacionados con el riesgo, la dependencia y los daños ocasionados por el Consumo de Alcohol.

Consumo de Alcohol	**Riesgo**		**Dependencia**		**Daños Relacionados con el Alcohol**	
N° Ítem	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
2. ¿Cuantas bebidas alcohólicas consumes normalmente cuando bebes?		41,67	-	-	-	-
3. ¿Con qué frecuencia te tomas seis (6) o más bebidas alcohólicas en un solo día?		51,67	-	-	-	-
4. ¿Con qué frecuencia, en el curso del último año, ha sido incapaz de beber una vez que había empezado?	-	-	24	40	-	-
5. ¿Con qué frecuencia, en el curso del último año, no pudiste atender tus obligaciones porque habías bebido?	-	-	16	26,67	-	-

6. ¿Con qué frecuencia, en el curso del último año, has necesitado beber en ayunas para recuperarte después de haber bebido mucho el día anterior?	-	-	9	15	-	-
7. ¿Con qué frecuencia, en el curso del último año, has tenido remordimientos o sentimientos de culpa después de haber bebido?	-	-	-	-	26	43,33
8. ¿Con qué frecuencia, en el curso del último año, no has podido recordar lo que sucedió la noche anterior porque habías estado bebiendo?	-	-	-	-	23	38,33
9. Tú o alguna otra persona ¿Han resultado heridos porque habían bebido?	-	-	-	-	14	23,33
10. ¿Algún familiar, amigo, médico o profesional sanitario han mostrado preocupación por tu consumo de alcohol, o te han sugerido que dejes de beber?	-	-		-	17	28,33

En la tabla número 4 se puede encontrar que en las preguntas 2 y 3 hay un alto riesgo de consumo de alcohol debido a que los resultados fueron del 41,67% & el 51, 67% han consumido en grandes cantidades.

En las preguntas 4, 5 y 6 se puede evidenciar el grado de dependencia que hay en algunas de las carreras de la Universidad Pontificia Bolivariana dejándonos ver que el 40%, el 26,67% y el 15% de los estudiantes ya tienen una dependencia por el alcohol.

Y finalmente en las preguntas de la 7 a la 10 podemos encontrar los daños relacionados con el alcohol dejándonos ver que el menor porcentaje es de 23,33% y el de mayor es de 43,33%.

Tabla 5. Puntuación total de cada una de las carreras a las que se les aplico el Test AUDIT en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Puntuaciones Total						
	Consejo		**Terapia Breve**		**Dependencia**	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
Ing. Civil	7	11,67	0	0	0	0
Ing. Mecánica	6	10	1	1,67	0	0
Psicología	1	1,67	0	0	0	0
Derecho	6	10	0	0	3	5
Total	20	33,3	1	1,7	3	5

En la tabla número 5 se puede apreciar que la carrera que obtuvo menor valor en el consumo de alcohol fue la de psicología con un porcentaje del 1,67%, y que por lo tanto se se sitúa dentro de la terapia de consejo que no representa un consumo significativo. Mientras que en derecho, existe un 5% de dependencia a este consumo.

Conclusiones

Esta investigación logró cumplir el objetivo general basado en el estudio del consumo de alcohol de la población escogida así como los objetivos específicos los cuales constaban de conocer la frecuencia del consumo de alcohol así como las posibles causas y consecuencias del consumo en estos jóvenes.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008) el consumo de alcohol se ha convertido en una preocupación social y teniendo en cuenta los últimos datos de la escala nacional de Estados Unidos, (2001) el alcohol es uno de los riesgos más comunes en los adolescentes, y crea una amenaza en esta población, ya que genera consecuencias a nivel biológico, físico, emocional y psicológico al consumidor.

La organización mundial de la salud (OMS, 2010), citado por Monteiro (2007), citado por (Salcedo, Palacios, & Espinosa, 2011) indican que la juventud es un momento para iniciar el consumo de alcohol, lo cual trae consecuencias graves a los jóvenes adolescentes quienes no tienen resistencia para manejarlo con prudencia, dichas consecuencias se relacionan en las estadísticas de la presente investigación donde se encontró presencia de remordimientos o sentimientos de culpa, afectación de la memoria, agresión y sugerencias de otros sobre la moderación del consumo.

El uso de sustancias como el alcohol constituye un fenómeno complejo que trae consecuencias a la salud del consumidor y especialmente a los jóvenes que son principalmente frágiles a los daños, pueden llegar fácilmente a la adicción que se inicia en el consumo experimental (Aguirre, Alonso, & Guidorrizzi,2010).

Referencias

Aguirre, A. Alonso, M., & Guidorizzi, A. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagen (RLAE), 18*, 634-640.

Babor, T. Higgins-Biddle, J. Saunders, J., & Monteiro, M. (S.F). Cuestionario de Identificación de los Trastornos debidos al Consumo de Alcohol. Organización Mundial de la Salud, Departamento de Salud Mental y Dependencia de Sustancias. Recuperado de http://www.who.int/substance_abuse/activities/en/AUDITmanualSpanish.pdf

Martínez, L. (2010). 7 efectos del alcohol en el organismo. Salud180, el estilo de Vida saludable. Recuperado de http://www.salud180.com/jovenes/7-efectos-del-alcohol-en-el-organismo.

Organización mundial de la salud. (2011). Alcohol. Recuperado de: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/

Palacios, J. (2012). Exploración de los motivos para consumir alcohol en adolescentes. *Psicología Ibero-Americana, 20*, (1), 29-39.

Salcedo, A., Palacios, X., & Espinosa, A. (2011). Consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Avances de Psicología Latinoamericana*, *29*, (1), 77-79.

Scoppetta, O. (2002). Situación del consumo de sustancia psicoactivas en Colombia. En Pérez, A., Scoppetta, O., & Peña, P. La juventud y las drogas. Bogotá D.C: Alfaomega Colombiana S.A.

16 - LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y LOS VINCULOS PARENTALES EN EL OPTIMISMO DE PREADOLESCENTES

AUTORES:

Marisol Morales Rodríguez[1] Maestría en Psicología de la Salud. Profesor investigador de la Facultad de Psicología, UMSNH

Ana Margarita Navarro Liévanos

Adscripción institucional: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

País de procedencia: México

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar si existe relación entre optimismo, vínculos parentales y comunicación familiar en una muestra de preadolescentes de Morelia, Michoacán. El estudio se basa en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional.

Participaron 314 preadolescentes escolarizados de Morelia, Michoacán. Se utilizaron la Escala de habilidades comunicativas en familia (Morales, 2014), Escala de vínculos parentales de Parker, et al. (1979) y la Escala de optimismo de Bar-On y Parker (2000).

Los resultados muestran que existe relación del optimismo con la comunicación familiar y los vínculos parentales, particularmente con el padre. A mejor comunicación en la familia, y más sólido es el vínculo con el padre, mayor es el optimismo en los hijos.

A la luz de los resultados, la comunicación familiar expresada a través del vínculo padres-hijo, favorece el desarrollo de una personalidad sana en hijos preadolescentes, generando una actitud más positiva hacia la vida.

ABSTRACT

The objective of the present study was to determine if there is relationship between optimism, parental links, and family communication in a sample of pre-teens from Morelia, Michoacán. The study is based on a quantitative approach, non-experimental design, reach descriptivo- correlacional. They were 314 school preteens from Morelia, Michoacán. Used the scale of communication skills in family (Morales, 2014), scale of parental ties of Parker, et to the. (1979) and the scale of optimism of Bar-On and Parker (2000). The results show that there is optimism relationship with family communication and parental links, particularly with the father. Better communication in the family, and more robust is the link with the father, the greater optimism in children.

In the light of the results, the family communication expressed through the fibreoptic link, promotes the development of a healthy personality in children, preteens, generating more positive attitude toward life.

Palabras clave: Comunicación familiar, Vínculos parentales, Optimismo, Preadolescentes.

Contacto: Marisol Morales Rodríguez marisolmoralesrodriguez@gmail.com

INTRODUCCION

La familia es el grupo social primario, un grupo natural y socio-cultural que a través del tiempo elabora pautas de interacción, construyendo así la estructura familiar que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define sus conductas y facilita su interacción (Minuchin, 2002).

Como núcleo básico por excelencia, constituye el terreno propicio para el desarrollo de sus integrantes, ya que a partir de ella, se adquieren modos característicos de ser, habilidades para enfrentar la vida, y en general, se aprenden pautas de comportamiento adaptativas.

Estrada (2006) conceptualiza a la familia como un organismo vivo, una célula social cuya membrana protege en el interior a sus individuos y los relaciona con el exterior con otros organismos semejantes; este organismo tiene una historia, un nacimiento y un desarrollo, evoluciona a través de un ciclo denominado ciclo vital de la familia.

Cada una de las etapas de dicho ciclo comprende una nueva adaptación de los miembros que integran la familia, y una etapa caracterizada por grandes ajustes es la adolescencia.

La adolescencia es un período provisto de cambios, no solo a nivel personal sino también en los ámbitos familiar y social.

Cuando los hijos llegan a la adolescencia se rompe con el equilibrio preestablecido por los padres, que ahora están obligados a redefinir roles, ajustar los límites y reglas; por consiguiente, las interacciones cambian. Todos los cambios en su interior, son observados a través de patrones comunicacionales.

La comunicación constituye el vehículo por medio del cual es posible interactuar, compartir, expresarnos como seres sociales; gracias a este proceso es posible el establecimiento de relaciones y como ha sido puntualizado por Alemany (2013), los seres humanos pasan gran parte del tiempo interactuando con otros; la calidad y naturaleza de dichas interacciones determinará en gran medida, el bienestar y ajuste personal de cada persona.

Diversas investigaciones concluyen que la comunicación familiar constituye un elemento relevante en la adopción de patrones adaptativos en sus miembros, principalmente en los hijos. Tesson y Younis (1995, en Cava, 2003) afirman que la comunicación familiar es el instrumento que padres e hijos utilizan para renegociar sus roles, constituyendo el medio por el cual su relación se desarrolla hacia una mayor mutualidad y reciprocidad.

Las interacciones padres e hijo durante la adolescencia se transforman, incluso puede observarse una ruptura familiar obedeciendo a la conquista de la autonomía adolescente; sin embargo, es posible alcanzar dicha autonomía sin que se produzca el conflicto intergeneracional. Autonomía y continuación de relaciones estrechas con los padres no son excluyentes. En condiciones normales los niños ya ahora preadolescentes pasan por un largo periodo de relación positiva con las figuras de apego, pero entrada la adolescencia esta relación entra en crisis debido a la conquista dela futura emancipación en torno a los padres (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008).

Las conductas de apego se refieren a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (Oliva, 2004).

El apego se ha definido como un vínculo afectivo perdurable en el que el otro es importante como un individuo único y no intercambiable con el que se mantiene cierta cercanía. Dicha cercanía se manifiesta a través de la proximidad entre el individuo y una persona afectivamente cercana a él (Ainswortb, 1989, en Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004).

La teoría del apego desarrollada por John Bowlby (1969,1973, 1980) postula una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos. De acuerdo con dicha teoría, existe una tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con las personas, la cual comienza desde los primeros meses de vida y se evidencia en las diversas formas que el niño tiene para obtener y mantener la proximidad con una figura significativa (Melis, Davila, Ormeño, Vera, Greppi y Gloger, 2001).

Diversas investigaciones sobre apego han demostrado que la vinculación afectiva de los adolescentes con sus padres es positiva para ellos, sobre todo si se ha desarrollado un apego seguro. El apego seguro facilita el bienestar y el ajuste social del adolescente, además actúa como un factor protector en esta etapa.

El paso de la infancia a la adolescencia se caracteriza por una búsqueda de autonomía e independencia de los hijos frente a sus padres, lo cual no significa se altere el vínculo afectivo. Ese proceso de individuación implica más bien, una separación del adolescente como un individuo, mientras se mantiene el vínculo entre ellos, basado en el respeto mutuo y la consideración de la individualización (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004). Tal y como lo plantea Goicoechea (2014), una de las transformaciones más evidentes en la adolescencia será la de los modelos vinculares de la persona.

Más allá de constituir un vínculo afectivo poderoso, el apego le permite a la persona no desanimarse, ni dejarse caer. Mantener estable este vínculo de proximidad e incondicionalidad con las personas significativas, es una necesidad básica de los seres humanos; a la vez, será un factor protector ante posibles trastornos psicopatológicos que pudieran presentarse en el futuro (Schwalb, 2012). Ello posibilita que el individuo desarrolle mayor bienestar psicológico y por lo tanto, se sienta más satisfecho con su vida.

Siguiendo la misma línea, Orejudo y Turuel (2009) afirman que los procesos de modelado a los que está sometido el niño, principalmente por parte de los padres, son un factor de gran impacto en el desarrollo del optimismo.

El optimismo es la tendencia de las personas a esperar resultados positivos y favorables en sus vidas y como

una expectativa generalizada de resultado positivo (Chico, 2002).

De igual forma, el optimismo hace referencia a las expectativas que las personas tienen de alcanzar unas metas. Estas expectativas pueden ir desde el polo optimista, percibiendo las metas como alcanzables, hasta el polo pesimista al percibirlas como imposibles o muy difíciles de conseguir. Incluido dentro de los modelos de autorregulación, se considera que las expectativas influyen en las conductas y en las emociones generadas (Carver y Scheier, 2002, en Orejudo y Turuel, 2009).

Con base en lo anterior, la calidad de la relación al interior de la familia, pudiera ser un factor relevante en la adopción de un estilo de atribución optimista al inicio de la adolescencia.

Así surge el objetivo del presente estudio, el cual fue determinar si existe relación entre la comunicación familiar, los vínculos parentales y el optimismo en preadolescentes.

METODO

El estudio se basa en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional.

Participantes. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional, la muestra estuvo conformada por 314 preadolescentes escolarizados de Morelia, Michoacán. La edad promedio fue de 10.2 años. En relación al género de los participantes el 47.8% son hombres y el 52.2% mujeres. Con respecto al nivel educativo de los mismos, el 43.5% cursa quinto grado y el 56.5% sexto de nivel básico.

Instrumentos. Se utilizaron 3 escalas con opciones de respuesta tipo Likert. La Escala de habilidades comunicativas en familia (Morales, 2014), conformada por 42 reactivos evalúa Apoyo y unión, Habilidades asertivas, Acuerdos, Manejo de reglas y Compromiso afectivo. El índice de consistencia interna es de α=.948.

La Escala de vínculos parentales de Parker, et al. (1979) mide la percepción de la conducta y actitud de los padres en relación con el sujeto en su infancia y adolescencia, hasta los 16 años. Los factores que evalúa son Cuidado mamá, Cuidado papá, Protección mamá y Protección papá. El índice de confiabilidad de los factores oscila entre .78 y .89.

En tanto, la Escala para la Evaluación del Optimismo (Bar-On y Parker, 2000), forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV) en su versión extensa, el cual fue desarrollado para evaluar la inteligencia socioemocional. Concretamente, se trata de una reducción y adaptación al castellano de la subescala Humor General de la versión original. Dicha adaptación consta de 8 reactivos. Evalúa la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y ver su lado positivo, así como la capacidad para sentirse satisfecho con uno mismo y de los demás.

Procedimiento. Se determinó el muestreo a utilizar Los instrumentos fueron aplicados en espacios educativos bajo un muestreo intencional en los distintos niveles bajo un procedimiento estandarizado, se dieron las indi-

caciones de manera colectiva sobre el llenado del formato, cada participante respondió de manera individual.

RESULTADOS

Los datos fueron analizados utilizando las pruebas estadísticas t de student, Anova y Coeficiente de correlación de Pearson. Los hallazgos destacan la existencia de relaciones entre la comunicación familiar, los vínculos parentales y el optimismo (Ver Tabla 1), lo que significa que a mejor calidad en la comunicación familiar, y más sólido es el vínculo afectivo principalmente con el padre, mayor será el optimismo en los hijos preadolescentes.

Tabla 1. Correlaciones entre comunicación familiar, vínculos parentales y optimismo

	Optimismo	**Apoyo y unión**	**Compromiso afectivo**	**H. Asertivas**	**Manejo reglas**	**Acuerdos**
Cuidado Mamá	.180**	.208**	.205**	.188**		.186**
Cuidado Papá		.202**	.219**	.206**	.188**	.217**
Protección Papá	.199**					.181**
Optimismo		.531**	.523**	.556**	.587**	.454**

Correlación significativa al **p<.01.

Así también, se reportan diferencias por género en Optimismo y Comunicación familiar, destacando que los hombres son quienes refieren una comunicación más positiva en casa y se muestran más optimistas en comparación con las mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los participantes en función del género

	Mujeres		Hombres			
	M	**DT**	**M**	**DT**	**T**	**Sig****
Optimismo	31.61	6.1	33.81	5.2	3.03	.002
Apoyo/Unión	19.30	3.8	20.12	3.6	1.04	.061
H. Asertivas	42.52	9.1	44. 93	8.2	2.29	.022
Acuerdos	15.47	3.5	16.77	3.2	1.90	.049
Manejo de reglas	21.80	4.8	22.46	4.4	1.21	.110
Compromiso Afectivo	20.22	3.9	20.68	3.2	1.14	.250
Cuidado mamá	25.05	2.5	24.25	2.5	0.49	.622
Cuidado papá	23.60	2.9	23.90	3.2	0.35	.726
Protección mamá		3.1	23.44	3.2	0.91	.360
Protección papá		3.4	22.65	3.7	0.07	.940

**Las diferencias son significativas (p < .01)

De igual forma se encontraron diferencias por grado escolar, siendo los preadolescentes de quinto grado quienes manifiestan que en casa, existe mayor capacidad para tomar decisiones en conjunto, reciben más atención y suele tener el espacio para expresarse con libertad, por lo tanto, muestran una actitud más positiva hacia la vida, a diferencia de los preadolescentes que cursan el sexto grado (Ver tabla 3).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los participantes en función del grado escolar

	Quinto grado		Sexto grado			
	M	**DT**	**M**	**DT**	**T**	**Sig.¨**
Optimismo	34.30	4.2	31.37	6.1	2.42	.052
Apoyo/Unión	20.60	3.3	20.10	3.4	1.31	.270
H. Asertivas	45.30	7.8	42. 43	7.2	3.40	.018
Acuerdos	16.44	2.8	15.16	3.4	2.01	.049
Manejo de reglas	22.61	3.9	21.77	4.2	1.13	.133
Compromiso Afectivo	21.22	2.7	20.00	3.3	2.52	.049
Cuidado mamá	24.82	3.0	23.25	2.0	2.81	.038
Cuidado papá	23.69	3.3	22.88	2.6	1.21	.066
Protección mamá		3.8	23.10	2.5	0.76	.537
Protección papá		3.7	22.82	3.0	0.72	.526

**Las diferencias son significativas (p < .01)

CONCLUSIONES

La familia ha sido y continúa siendo uno de los contextos educativos, socializadores y de transmisión de valores más importantes que tiene no sólo el niño, sino también el adolescente. En ella se forjan recursos que protegerán a los hijos frente a las demandas externas, consolidando los vínculos afectivos, mediante procesos comunicativos.

La comunicación es un arte, una capacidad especial que supone entregarse al otro, es una aventura que tiene especial sentido cuando se trata de la familia porque es en ella donde se forman los futuros ciudadanos (Franco, 2005). Durante la adolescencia, la comunicación en la familia permite a sus miembros compartir sus necesidades y preferencias cambiantes mediante el establecimiento de un lazo afectivo.

Los modelos vinculares se transforman y se amplían, incorporando los inputs de otras relaciones afectivas que establecen los adolescentes (Goicoechea, 2014).

Los hallazgos destacan que cuando la comunicación en la familia es más positiva, se favorecen los vínculos entre los padres e hijos, y estos últimos tienen una actitud más favorable hacia la vida, esto es, son más optimistas, lo cual se asocia con comportamientos mayormente adaptativos.

Al respecto Gómez y Cogollo (2010) encontraron una asociación significativa entre el bienestar y la funcionalidad familiar, se observó que las relaciones familiares se relacionan con el bienestar psicológico. Las relaciones al interior de la familia ejercen un rol modulador en el desarrollo de factores de riesgo.

Bajo la misma perspectiva, diversos estudios han encontrado que la dificultad de comunicación con los padres se encuentra asociada a tener malestar físico y psicológico y a un mayor consumo de tabaco y alcohol desde edades tempranas. Por ello, la falta de comunicación o relaciones distantes entre padres e hijos, pueden favorecer las conductas de riesgo en los adolescentes (Márquez et al, 2004, en Gómez, 2008).

La familia es fuente de recursos en sus miembros, al dotarles de seguridad básica a través del cuidado, el ajuste emocional, la regularidad y la estabilidad, se promueve una actitud positiva hacia la vida en los hijos, principalmente cuando se encuentra en la fase con hijos adolescentes.

La adolescencia se considera una etapa del desarrollo con continuos cambios y desafíos, no necesariamente negativos, sin embargo, las experiencias de transición alteran el equilibrio afectivo y la percepción subjetiva y objetiva de bienestar (Gómez y Cogollo, 2010), lo que impacta directamente en la actitud que se asuma hacia la vida.

El optimismo es la habilidad para mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso en situaciones adversas. Ser optimista y feliz facilita la aparición de conductas social y emocionalmente inteligentes. Las personas optimistas y felices suelen ser alegres y positivas (Oliva, et al, 2011).

Los datos revelan que los hombres son más optimistas; al respecto Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferrarás (2013) afirman que los datos indican que las mujeres presentan mayores niveles de estrés percibido que los hombres y estos últimos recurren preferentemente a la reevaluación positiva en situaciones complicadas,

lo que podría relacionarse con una actitud más optimista como en el presente estudio.

Con respecto a las diferencias encontradas por grado escolar, es de esperarse que los más pequeños perciban mejor comunicación en la familia, ya que conforme el adolescente crece, las diferencias con los padres se acentúan.

De igual forma, cuando inicia la etapa temprana de la adolescencia, se presenta una disminución en la autoestima y aparecen rasgos depresivos dados los cambios a los que se expone el adolescente (Palacios, Marchesi y Coll, 2002), por lo tanto, si una persona presenta síntomas depresivos se muestra pesimista.

Es por ello, que el optimismo es visto como un mecanismo protector frente a algunas conductas problema en la adolescencia o como lo planeta Orejudo y Turuel (2009) actúa como promotor de salud.

El mantenimiento de un vínculo afectivo durante la adolescencia, constituye un prerrequisito para el adecuado desarrollo de la autonomía. En palabras de Musitu y colaboradores (2001, en Cava, 2003, p.23-24), "durante la adolescencia, la familia se encuentra con el deber de sincronizar dos movimientos antagónicos que se presentan con una creciente intensidad: la tendencia del sistema hacia la unidad, al mantenimiento de lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia, por un lado, y la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los miembros singulares, por otro".

La percepción del adolescente acerca de la calidad de la relación con sus padres influye en su ajuste emocional y conductual (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), aseveración corroborada por Cava (2003) al señalar que existe claramente una relación positiva entre una adecuada comunicación familiar y el mayor bienestar psicosocial del adolescente.

Diversos estudios como los de Rueter y Koemer (2008, en Araujo, 2008) han señalado que el grado de comunicación entre padres e hijos, tiene una decisiva influencia sobre el ajuste emocional y conductual de estos últimos.

A la luz de los resultados, las pautas de interacción al interior del sistema familiar y el vínculo entre padres e hijos, siguen siendo determinantes la adopción de comportamientos adaptativos durante la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Araujo, E. (2008). Comunicación padres-adolescente y estilos y estrategias de afrontamiento del estrés en escolares adolescentes de Lima. *Cultura,* 22, 227-246.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). Versión para jóvenes del Inventario de Cociente emocional (EQ-I: YV). *Manual Técnico*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.

Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferrarás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. European Journal of Education and Psychology, 6(1),

19-32. doi: 10.1989/ejep.v6i1.100

Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L, y Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 36 (3), 409-430.

Cava, M. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. VIII *Congreso Nacional de Psicología Social,* 1(1), 23-27.

Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. Psicothema, 14(3), 544-550. Recuperado de http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/7982/7846

Estévez, E; Murgui, S; Musitu, G; Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. Revista Mexicana de Psicología, 25 (1), 119-128.

Franco, G. (2005). La comunicación en la familia. Madrid: Ediciones Palabra.

Gómez-Bustamante, E. M., & Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. Revista de salud pública, 12(1), 61-70.

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10 (2), 105-122. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf

Melis, F., Dávila, M., Ormeño, V., Vera, V., Greppi, C. y Gloger, S. (2001). Estandarización del P.B.I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 39(2), 132-139.

Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. Ensayos, 17, 391-407.

Morales, M. (2014). Escala de habilidades comunicativas en familia: análisis mediante un modelo Rash. En Orozco, M. y Caballero, K., *Psicología latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales*. (649-658). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 4 (1), 65-81.

Oliva, A., et al. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de salud, junta de Andalucía.

Orejudo, S. y Turuel M. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 129-158.

Palacios, J. Marchesi A. y Coll, C. (2002) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Parker, J. et al. (1979). Un instrumento de vínculos parentales. *Revista Británica de Psicología médica,* 52, 1-10.

17 – PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES PARA PREVENIR CONDUCTA DELICTIVA EN ADOLESCENTES DE CASA HOGAR

AUTOR(ES):
Vallejo Castro Ruth
Jacobo Jacobo Martín

E-MAIL DE CONTACTO
ruthvc4@hotmail.com

INSTITUCION:
Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo

PAIS:
México

RESUMEN:
El objetivo de la presente ponencia mostrará la intervención que se está llevando a cabo a partir de datos obtenidos durante la investigación en curso titulada "Diagnóstico y prevención de la criminalidad en adolescentes en estado de vulnerabilidad" aprobada por la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH, durante el periodo de 2014-2015.

En un primer momento de la investigación, se evaluaron a 35 adolescentes entre 18 a 12 años de edad internadas en la Casa Hogar del DIF Michoacán a partir del Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas de Seisdedos, dado que es un instrumento factorial simple de 40 preguntas que permite medir estas dos dimensiones de conductas plenamente definidas.

En un segundo momento, a partir de esta evaluación y los resultados obtenidos, se generó un programa de intervención sobre Habilidades Sociales con la finalidad de prevenir la futura manifestación de conductas delictivas, teniendo en cuenta su carácter progresivo y el grado de vulnerabilidad de este tipo de población para cometerlas. Este programa se creó con el objetivo de desarrollar ciertas habilidades sociales que les ayuden a contrarrestar la vulnerabilidad a la que se encuentran expuestas dadas sus condiciones de vida particulares y su historia personal, que las convierten en flanco fácil para realizar conductas delictivas.
Los resultados obtenidos de la implementación del programa de intervención fue un mejor desenvolvimiento de las adolescentes ante sus figuras de autoridad, incrementando con ello la seguridad en sí mismas y desarrollando formas de relación más sanas de las que venían adquiriendo.

Concluimos que las adolescentes de Casa Hogar parten de distintas historias donde, en su mayoría, hubo la falta de su núcleo familiar fuerte que les proveyera las herramientas para funcionar socialmente, con la implementación de este programa se constató su desarrollo de habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Ferran Barri, V. (2010). SOS BULLYING Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia (2a ed.). Madrid, España: Wolkers Kluwen.

García Diéguez, N., & Noguerol Noguerol, V. (2007). Bullying: Una forma oculta de maltrato entre iguales. En N. García Diéguez, & V. Noguerol Noguerol, Infancia Maltratada Manual de intervencion (1a ed., págs. 67-87). Madrid, España: EOS.

Ortega Ruiz, R. (2006). Centros, aulas y pasillos sin violencia y construyendo convivencia. En A. L. Beane, Bullying. Aulas libres de acoso (págs. 7-23). Barcelona: GRAO.

PALABRAS CLAVES
adolescentes, vulnerabilidad, intervención, habilidades sociales, conductas delictivas.

18 - ESTILOS DE VIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTORES:

Marcela Patricia Del Toro Valencia
Kanek Jessica Herrera Chávez
Andrés Longoria Chávez Reyes
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
México.
Contacto: Del Toro Valencia Marcela Patricia.
didáctica.marcelad@gmail.com

Resumen

Un estilo de vida saludable implica conductas y actividades con efectos positivos sobre la salud física y la mental y la actividad global óptima. Por lo que los estudiantes requieren mantener un estilo de vida que les posibilite una vida saludable, el desarrollo de sus potencialidades y el funcionamiento adecuadamente en todos los ámbitos de su vida. De lo anterior surgió el objetivo del presente estudio que fue identificar los estilos de vida de estudiantes universitarios.

Basado en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de corte descriptivo; la muestra se conformó por 338 estudiantes de licenciatura, con un rango de edad de 18 a 30 años, una mediana de 18. El 56.2% fueron hombres y el 43.8 mujeres; fue utilizado el instrumento ¿Tienes un estilo de vida fantástico?, el cual es un test de autoevaluación que ha sido empelado dentro del Programa y Guía de Universidades Saludables de la Universidad de Chile y clasifica a los individuos en cinco categorías con tendencia a establecer un estilo de vida saludable y un estilo de vida no saludable. Los ítems se ubican en diferentes áreas que conforman el estilo de vida.

Los resultados arrojaron que un 75.4% se ubicó en un estilo de vida saludable y un 24.6% en un estilo de vida no saludable. Las áreas en las que se obtuvieron los porcentajes más altos fueron en familia y amigos, que contempla la comunicación y las relaciones interpersonales de una manera positiva. Por otro lado, destacó con el porcentaje más alto, la las áreas que corresponden al tabaco, alcohol y otras drogas.

Se concluye que los estudiantes universitarios consideran contar con el apoyo y amor de la familia y amigos, sin embargo, presentan problemas con el tabaco, alcohol, y drogas.

Palabras claves: Estilos de vida, estudiantes universitarios, universidades saludables.

Referencias.

Lange, I., y Vio, F. (2006). Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior. Extraída de: http://www7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf

19 - ESTILOS DE VIDA Y SU RELACIÓN CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADOLESCENTES

AUTORES:

Marcela Patricia Del Toro Valencia

Ma del Carmen Arias Valencia

Ana Bertha Rodríguez.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Morelia, Michoacán. México.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar el estilo de vida de adolescentes y analizar si existe relación con el bienestar psicológico.

Bajo un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio descriptivo, transversal, correlacional. La muestra se conformó por 141 adolescentes; se utilizaron el instrumento Fantástico (Ramírez y Agredo, 2012) y la escala de bienestar psicológico de Ryff, adaptada a población mexicana por Medina, Gutiérrez y Padrós (2013)

Los resultados destacaron que en la población de estudio se encontró un estilo de vida algo bajo (46.81%) que corresponde a un estilo de vida no saludable, seguido de un estilo de vida adecuado (41.1%) considerado saludable. El estilo de vida asoció con el bienestar psicológico en los adolescentes.

Se concluye que existen factores de riesgo para la salud de los adolescentes; sin embargo, cuando se tiene un estilo de vida saludable, los adolescentes disfrutan de un alto nivel de bienestar psicológico.

Palabras Clave: estilos de vida, bienestar psicológico, adolescentes.

Abstract

The aim of this study was to identify the lifestyle of adolescents and analyze possible relationship with psychological well-being.

Under a quantitative approach , descriptive , transverse and correlational study an investigation was conducted. The sample consisted of 141 adolescents; the fantastic instrument (Ramirez and Agredo, 2012) and the scale of Ryff psychological well adapted to Mexican population by Medina Gutierrez and Padrós (2013) were used.

The results highlighted in the study population a way of life rather low (46.81 %) which corresponds to an unhealthy life style , followed by a proper lifestyle (41.1 %) considered healthy was found. The lifestyle associated with psychological well-being among adolescents.

It is concluded that there are risk factors for adolescent health; however, when adolescents have a healthy lifestyle , they enjoy a high level of psychological well-being.

Keywords : lifestyles, psychological well-being, adolescents.

Introducción

La salud es una condición vital que engloba la ausencia de enfermedad y un estado de bienestar físico y psicológico con un impacto notable en el funcionamiento óptimo personal y en la calidad de vida de los adolescentes, quienes atraviesan por una etapa de la vida que representa la base para su desarrollo futuro, y en la que juegan un papel preponderante los estilos de vida de los adolescentes.

La adolescencia es una etapa concluyente en la adquisición y fortalecimiento de los estilos de vida, ya que se consolidan algunas tendencias conductuales y actitudinales adquiridas en la infancia, a la vez que se añaden otras nuevas derivadas de ambientes de influencia. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud un estilo de vida es «un modo general de vivir basado en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones de conducta individuales determinados por factores socioculturales y características personales» (WHO, 1998).

Los estilos de vida que impactan favorablemente la salud se denominan estilos de vida saludables; sin embargo, también pueden adoptarse estilos de vida que ponen en riesgo la salud, a los que se les llama estilos de vida no saludables. Un estilo de vida saludable es un conjunto de patrones conductuales o hábitos que guardan una estrecha relación con la salud, con todo aquello que provee el bienestar y desarrollo del individuo contemplado como una unidad bio-psico-social. Un estilo de vida de no saludable es el conjunto de patrones comportamentales que suponen una amenaza para el bienestar físico y psíquico y que ocasionan consecuencias negativas para la salud o implican ponderadamente aspectos del desarrollo del individuo (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2003).

Con un óptimo estado de salud se asocia el bienestar psicológico. De tal manera que en las últimas décadas, la psicología ha enfatizado la importancia de los estados psicológicos positivos, entre ellos, el bienestar psicológico, como factores protectores de la salud física y mental y la relación que existe entre estados psicológicos positivos y la salud (Taylor, Kemeny, Reed, Bower y Gruenewald, 2000).

La Psicología Positiva define con precisión los contornos del bienestar humano al estudiar aspectos positivos de los individuos y posibilita ampliar el marco de la investigación y de la actuación de la Psicología (Vázquez y Hervás, 2008), particularmente de la Psicología de la Salud y de la Clínica.

El bienestar psicológico se define como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Dirk van Dierendonck 2006). Ryff (1989) definió seis dimensiones para evaluar el con-

tinuo positivo-negativo del bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

Se puede afirmar que una persona tiene un nivel alto de bienestar si se siente satisfecha con su vida, si con frecuencia su estado anímico es bueno y sólo esporádicamente experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia. Cuando se habla de satisfacción, se alude a estados emocionales que se caracterizan por ser lábiles y momentáneos (afecto positivo y afecto negativo) y a un componente cognitivo, al que se le denomina bienestar, el cual resulta de la integración cognitiva que las personas llevan a cabo acerca de cómo les fue o les va en el transcurso de su vida (Casullo y Castro, 2000).

Los factores positivos y los negativos, pueden impactar en la salud. Por lo que es importante promover los primeros para que los seres humanos disfruten de una buena salud y de una buena calidad de vida. Si este objetivo se logra en la niñez y en la adolescencia, existirán mayores posibilidades de estar sano al llegar a la etapa adulta y de sentirse satisfecho con la vida.

Resulta evidente la relación que existe entre salud y bienestar psicológico. En este hilo argumental, Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009) señalan que el bienestar psicológico está asociado a una mayor satisfacción psicológica, tiene implicaciones importantes para la salud física, juega un papel preventivo de enfermedades físicas e incide en la recuperación de las mismas.

Es así como identificar las conductas y actitudes que influyen sobre la salud física y el bienestar psicológico y por tanto en la calidad de vida de una población se considera prioritario para todo profesional de la salud y de la psicología, particularmente en la adolescencia, etapa del ciclo vital ciclo personal en la que se forjan los cimientos para una adultez con un estilo de vida saludable y un buen nivel de bienestar psicológico. Se estaría hablando entonces, de una buena calidad de vida.

Método

Basado en un enfoque cuantitativo, el estudio se basó en un diseño no experimental, descriptivo, de corte transversal, correlacional.

La muestra estuvo conformada por 141 adolescentes de ambos sexos, estudiantes de una preparatoria de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de los cuales el 71.6% fueron mujeres y el 28.4% hombres. En cuanto a la edad, el rango fue de los 15 a los 19 años, con una mediana de 16. El 40.4% de la muestra contó con 15 años, el 44.7% con 16 años, el 11.3% con 17 años, el 2.8% con 18 años y con 19 años, el .7%.

En relación con el nivel de escolaridad, el 78% estudiaba el segundo semestre de bachillerato y el 22% el cuarto.

Fue utilizado el cuestionario **FANTÁSTICO** diseñado en el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad de Mc Master de Canadá, adaptado por profesionales de la salud en sujetos mexicanos, brasileños,

colombianos y españoles (Ramírez y Agredo, 2012), que cuenta con validez y confiabilidad adecuadas. Ha sido aplicado a trabajadores, pacientes de consulta clínica y a grupos de estudiantes (Wilson y Ciliska, 1984; Kamien y Power, 1996, citados por Triviño, Dosman, Uribe, Agredo, Jerez y Ramírez, 2009).

El cuestionario permite explorar hábitos y conductas en relación con los estilos de vida agrupadas en 10 dominios que se identifican con el acrónimo FANTÁSTICO, contempla componentes físicos, psicológicos y sociales del estilo de vida: familia y amigos, actividad física, nutrición, tabaco, alcohol y otras drogas, sueño, trabajo y tipo de personalidad, introspección, control de salud y otras conductas. Los estilos de vida se categorizaron como excelente (que corresponde al estilo de vida denominado Fantástico), bueno, adecuado, algo bajo y deficiente. Se puede afirmar que los tres primeros corresponderían a estilos de vida saludables y los dos últimos a estilos de vida no saludables.

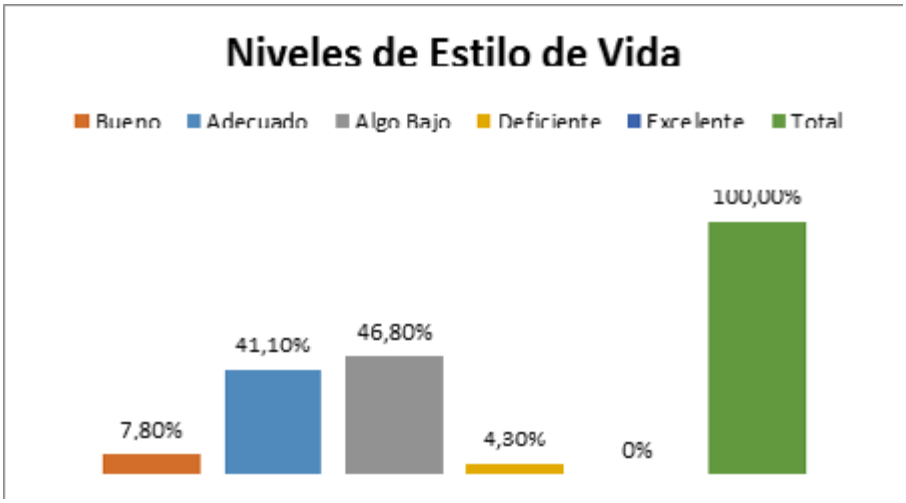
Para medir el bienestar psicológico se empleó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, siglas de Scale of Psychological Well-Being, la cual de acuerdo a Medina, Gutiérrez y Padrós (2013) presenta validez y confiabilidad satisfactorias en población mexicana. El instrumento cuenta con un total de 39 ítems con formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1(totalmente en desacuerdo), y 5 (totalmente de acuerdo). Posee seis factores que son: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

Los datos obtenidos fueron capturados y analizados mediante el paquete estadístico para procesar datos en ciencias sociales (SPSS por sus siglas en inglés), versión 22.0 obteniendo la estadística descriptiva, la prueba estadística de comparación de grupos t de Student y las pruebas correlacionales de Pearson.

Resultados

El análisis descriptivo permitió identificar los niveles de estilos de vida. Los hallazgos mostraron que un 41.1% de los participantes se ubicó en los niveles de un estilo de vida adecuado, un 7.8% un estilo de vida bueno, el 46.8% algo bajo y un 4.3% en un estilo de vida deficiente. No se encontraron participantes con puntuaciones mayores a 102 que correspondería a un estilo de vida excelente (fantástico), sin embargo si hubo participantes con puntuaciones menores a 46 que indican que existen factores de riesgo para la salud en los adolescentes de este estudio (ver gráfico 1).

Gráfico 1



En relación con el bienestar psicológico, el análisis descriptivo permitió identificar los niveles de bienestar psicológico en los 6 factores, como se observa en la Tabla 1, de manera particular, la distribución de ocurrencia no es muy uniforme.

En autoaceptación sobre factor sobresale el nivel alto (ver tabla 1). En la misma tabla, en relación con los factores propósito en la vida autonomía, dominio del entorno y relaciones positivas sobresale el nivel bajo. El crecimiento personal se caracteriza por una prevalencia del nivel bajo.

Tabla 1

Niveles de bienestar psicológico por factores

		Niveles de bienestar psicológico		
Factores	**Bajo**	**Medio Bajo**	**Medio Alto**	**Alto**
Autoaceptación	18.4%	17.7%	20.6%	43.3%
Relaciones positivas	40.4%	29.8%	14.9%	14.9%
Autonomía	68.1%	12.1%	14.9%	4.9%
Dominio del entorno	51.7%	19.8%	10.7%	17.8%
Propósito en la vida	80.1%		19.9%	
Crecimiento personal	100%			
Nota: N=141				

En relación al análisis comparativo, los hallazgos sugirieron que no hubo diferencias en el estilo de vida ni en el bienestar psicológico con base a la edad y el género.

Los hallazgos arrojaron asociación estadística entre el estilo de vida y el bienestar psicológico.

La asociación entre el estilo de vida adecuado y la dimensión de autoaceptación fue altamente significativa ($\chi^2 = 39.007$, gl = 9, sig = .000.). Por lo que se puede afirmar que un estilo de vida saludable posibilita en el adolescente que se sienta bien consigo mismo, que sea consciente de sus limitaciones, que desarrolle actitudes positivas hacia sí mismo lo que es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo.

En cuanto a la asociación entre el estilo de vida adecuado y el nivel alto de relaciones positivas fue significativa ($\chi^2 = 26.208$, gl = 9, sig = .002), esto es importante en esta etapa de la vida ya que los adolescentes requieren mantener relaciones sociales estables, contar con amigos en los que puedan confiar, para su adecuado ajuste psicosocial que incida en su bienestar y en su salud mental.

También el estilo de vida adecuado asoció de manera altamente significativa con autonomía ($\chi^2 = 37.231$, gl = 9, sig = .000), misma que pone a prueba la capacidad del adolescente para sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales. De acuerdo a Ryff (1995, en Véliz, 2012) se espera que personas con altos niveles de autonomía puedan resistir mejor la presión social y autorregular mejor su comportamiento.

El estilo de vida adecuado asoció con el dominio del entorno ($\chi^2 = 47.103$, gl = 9, sig = .000), que posibilita a los adolescentes el desarrollo de la habilidad para crear o elegir entornos saludables para sí mismos y que se crean capaces de influir sobre el contexto que les rodea.

El estilo de vida adecuado asoció con el factor propósito en la vida ($\chi^2 = 37.180$, gl= 9, sig = .000) de manera altamente significativa. Los adolescentes necesitan ser capaces de definir sus objetivos y tener metas claras, lo que les brindará la posibilidad de una mayor claridad en relación a lo que quieren en la vida.

El estilo de vida también asoció con el factor de crecimiento personal ($\chi^2 = 41.995$, gl = 9, sig = .000, factor que se relaciona con la capacidad de generar las condiciones que le permitan al adolescente desarrollar sus potencialidades y continuar creciendo como persona.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar el estilo de vida de adolescentes y analizar si existe relación con el bienestar psicológico**.** Los datos analizados indican que no hubo diferencias ni por género ni por edad con el estilo de vida ni con el bienestar psicológico, y si existió asociación entre el estilo de vida y el bienestar psicológico.

En los adolescentes predominó un estilo de vida no saludable, lo que alude a la posibilidad de que los estudiantes de bachillerato presentan conductas y actitudes que abarcan un abanico de componentes tanto físicos, como psicológicos y sociales que están poniendo en riesgo su salud, su bienestar psicológico y como consecuencia su calidad de vida.

El estilo de vida no saludable que caracterizó a los adolescentes, coincide con los resultados de una investigación realizada por Rodrigo et al (2004) con adolescentes entre 13 y 17 años , en el mencionado estudio se concluyó que en la adolescencia media (15 y 16-17 años) los estilos de vida son menos saludables debido al consumo de tabaco y alcohol, al descontento con su imagen corporal en las chicas, así como en la irregularidad en las comidas, la experimentación de sentimientos de soledad. De los chicos en esta etapa de la vida, mencionan que presentan problemas de adaptación al entorno escolar, menor rendimiento académico, lo que puede ocasionarles experiencias de fracaso y la deserción escolar.

En cuanto a la asociación que se encontró en el presente estudio del estilo de vida adecuado con el bienestar psicológico, coincide con lo que señala Vázquez et al (2009) sobre la relación que existe entre el bienestar con una mayor satisfacción psicológica y sus implicaciones para la salud física.

La población del presente estudio se caracteriza por presentar estilos de vida en los que prevalece el estilo de vida no saludable; así como niveles bajos de bienestar psicológico. En este orden de ideas, la adolescencia es una etapa de la vida que entraña riesgos en todos los ámbitos de la vida de aquellos que por ella transcurren, sin embargo, las enfermedades de manera general, se asocian con edades más avanzadas, por lo que los hallazgos de este estudio se constituyen como una necesidad de diseñar estrategias encaminadas a la promoción de la salud y del bienestar psicológico en contextos escolarizados.

Referencias.

Casullo, M. & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*. XVIII (1).

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), pp. 572-577. Disponible en: http:// http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L, García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), pp. 203-210. Disponible en: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/8235/8099.

Medina, M. G., Gutiérrez, C. & Padrós, F. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana. *Educación y Desarrollo*, 25-30.

Ramírez, R., & Agredo, R. (2012). Fiabilidad y validez del instrumento "Fantástico" para medir el estilo de vida en adultos colombianos. *Rev. Salud Pública*. 14(2), 226-237.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069–1081.

Taylor, S,E., Kemeny, M:E., Reed,G.M. Bower, J.E. & Gruenewald, T.L (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *Amercian Psychologist*, 55 (1), 99-109.

Triviño, L., Dosman, V., Uribe, Y., Agredo, R., Jerez, A. & Ramírez, R. (2009). Estudio del estilo de vida y su relación con factores de riesgo de síndrome metabólico en adultos de mediana edad. *Acta Médica Colombiana*, 34(4), 158-163. Recuperado en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482009000400002&lng=es&nrm=

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, pp. 15-28.

Véliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspetivas*, 11 (2). Recuperado en: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/196/238.

World Health Organization (WHO, 1998). Health promotion glossary. Geneva: WHO papers.

20 - PERFIL PSICODEPORTIVO EN ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO: APORTES METODOLÓGICOS PARA SU INTEGRACIÓN

PSYCHO-SPORT PROFILE IN HIGH PERFORMANCE ATHLETES: METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS FOR THEIR INTEGRATION

AUTORES:

Claudia Angélica Sánchez Calderón, José Luis Gama Vilchis
, Amelia Guadalupe Sánchez Calderón
, Elizabeth Zanatta Colín

[1] *Maestría en Psicología de la Salud. Profesor investigador de la Facultad de Psicología, UMSNH*

[2] *Estudiante de la Facultad de Psicología, UMSNH*

Universidad Autónoma del Estado de México

México

RESUMEN

El deporte es una actividad social, que brinda en la vida del ser humano un bienestar de salud, considerándose como una acción alterna al trabajo y a las actividades rutinarias; las personas practican el deporte por muchas razones como son por hobby, por mantenimiento de la salud y por desafío de las capacidades físicas, este último conocido como deporte competitivo.

Las exigencias de trabajo físico, táctico y técnico que demanda el deporte competitivo para el éxito en eventos deportivos, conlleva a desarrollar características psicológicas específicas al deporte que se practica. Tales características psicológicas conjuntan el perfil psicodeportivo, el cual describe las habilidades con las que cuenta el deportista, a fin de obtener éxito deportivo, así como el entendimiento de como dichos procesos psicológicos intervienen en el deportista con el propósito de mantener la práctica deportiva continua.

Dado que el deporte en el ámbito competitivo tiene un nivel de exigencia física mayor para los atletas, se expone el presente trabajo que tiene como objetivo presentar una metodología para la integración de un perfil psicodeportivo desde la perspectiva mixta con la aplicación de instrumentos de índole psicomtríco y por otra parte mediante la técnica de la entrevista.

Los resultados obtenidos de la integración el perfil psicodeportivo para atletas de alto rendimiento sentaron las bases para la integración de una metodología alterna a la de enfoques tradicionales, aportando categorías de trabajo para los equipos inter y transdisciplinarios ocupados en el tema.

Palabras claves: Perfil psicodeportivo, psicología del deporte, atletas

SUMMARY

Sports is a social activity that brings in human being's life health and welfare, being considered as an alternartive to work an to routine activities; people do sports for many reasons: hobby, health and to improve their physical capacity, this last one s known as competitive sport.

The requirements of physical work, tacticals and techniques that sports demand in order to have success in sport events develop specific psychological features. Those features make the psychologycal and sport profile, that represent the person's hability to get sport sucess as well as knowing the way psycological processes take part in the sport activity.

Given the fact that high performance athletes have a major physical requirements, in this work is exposed with the objective of presenting a methodology for an integration of a psycho-sport profile seen from a mixed approach with the use of psychometric tools and the interview.

The results obtained in the integration of the psycho-sport profile in high performance athletes laid the foundations for the integration of an alternative methodology to the traditional one, giving work categories for inter and multidisciplinary teams engaged in this topic.

Key words: Psycho-sport profile, sport psychology, athletes.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en el ámbito deportivo ha despertado el interés en la psicología del deporte, destacando los procesos psicológicos como el objeto de estudio y de atención mayormente estudiado en el ámbito de la psicología del deporte, lo que inspira desde observaciones directas hasta la aplicación de pruebas específicas para medir tales procesos.

Actualmente, son muchos los deportistas y entrenadores que dirigen su atención hacia la psicología del deporte para lograr más ventajas en la competencia, buscando características de los deportistas a través del entrenamiento psicológico que sirvan para determinar el perfil del atleta como son: los modos de manejar la ansiedad, controlar la concentración, elevar la motivación, mejorar el énfasis de equipo, aumentar la confianza y desarrollar la visualización, entre otros (Williams, 1991)

EL PERFIL PSICODEPORTIVO

El perfil psicológico es una valoración de los individuos para establecer capacidades desarrolladas y habilidades que son funcionales dentro de un papel especifico en el ámbito laboral o educativo; es decir en la cuestión practica podemos ver las representaciones de diversos perfiles, tal es el caso de la psicología organizacional en donde la adquisición de puestos va enfocada a cubrir ciertas necesidades y capacidades especificas según el puestos que se busca obtener.

Otro tipo de perfil psicológico es el de personalidad el cual evalúa tanto rasgos, como el carácter de una o varias personas buscando, según en el ámbito en el que se encuentren, sea cultural o laboral, características que los asemejen dentro de dicho entorno.

Para UneshtorgizDat (1990), el modelo del deportista ideal conlleva la descripción de las exigencias, como la orientación de objetivos determinados, la motivación ante los resultados, la capacidad para concretar esfuerzos, seguridad en sí mismo y pensamientos de éxito, a lo que el denomino perfil psicológico en el deportista y del cual se tiene poco conocimiento.

Complementando este concepto Lawther (1987), menciona que los aspectos psicológicos son diversos entre ellos, la dirección de objetivos, el enfrentamiento del estrés ante una situación competitiva, la facilidad de aprendizaje deportivo, la percepción de su desarrollo en la competencia que lo orienta hacia una forma de preparación competitiva entre otros aspectos; si bien es importante considerar de una forma global al deportista con el fin de dar herramientas útiles en su desempeño de competencia, es aquí donde el perfil psicodeportivo toma importancia, no solo con el fin de descripción de procesos psicológicos deportivos, sino como una iniciativa de detección de herramientas psicológicas con las que cuenta el atleta así como de necesidades.

UneshtorgizDat (1990), plantea que las características ideales físicas, es decir la flexibilidad, la fuerza, la condición entre otras, son aspectos ya establecidos pero las características ideales psicológicas es un ámbito desconocido que tiene impacto en la práctica deportiva, ya sea a nivel de entrenamiento o competitivamente, en el cual se debe de explorar la dirección del deportista y el logro que obtendrá en su desempeño.

Pérez (2008), describe al perfil psicodeportivo valorando el grado de exigencia competitiva, ya que los deportistas poseen en común talentos y destrezas para realizar la actividad física, sin embargo las características psicológicas determinan el triunfo deportivo.

Dentro de las características que considera son:

Decidir llegar ser el mejor que se pueda ser con base a sus características físicas.

Determinación de los logros.

Motivación y fuerza mental.

Concentración de la atención.

Confianza en sí mismo.

Control emocional.

Liderazgo.

En tanto que para Colín (2005), este tipo de perfil se sintetiza en el diagnóstico de las capacidades y habilidades de forma individual como colectivo de los deportistas, denotando el trabajo en el óptimo del rendimiento competitivo.

Como se puede observar, son diversos conceptos del perfil psicodeportivo los cuales convergen en la valoración de atletas a través de registros, test, observaciones y entrevistas, que hacen énfasis en las capacidades y habilidades psíquicas, tales como el control de estrés, la motivación, la trascendencia deportiva, la habilidad mental, la influencia de evaluación del rendimiento, la interacción social, la emoción, entre otros que reflejan el desarrollo y optimización de herramientas psicológicas de los resultados deportivos.

Por otra parte, cada atleta tiene dentro de los equipos deportivos un entrenamiento similar para alcanzar el éxito deportivo; es decir las mismas técnicas para desarrollar fuerza, resistencia y velocidad, es preciso contemplar que existen factores de otra índole que influyen en el rendimiento deportivo y que no corresponden a las habilidades físicas sino psicológicas que hacen diferencia entre deportistas de alto rendimiento o bajo rendimiento (Andrade, 2004).

Sin duda existe una gran variedad de factores psicológicos que pueden afectar o favorecer el rendimiento deportivo; sin embargo considerando las características del deporte de atletismo, solo se definen las variables más relevantes en dicho deporte.

OBJETIVO

Presentar una metodología para la integración de un perfil psicodeportivo desde la perspectiva mixta con la aplicación de instrumentos de índole psicomtríco y por otra parte mediante la técnica de la entrevista.

METODOLOGÍA

La investigación que se reporta se desarrolla en el enfoque mixto.

En la primera fase, cuantitativa del estudio se aplicó un cuestionario, denominado *"Características Psicológicas relacionadas al Rendimiento Deportivo",* el cual miden las características de control de estrés, influencia de las evaluaciones del rendimiento, motivación, habilidad mental y cohesión de equipo, medidas en percentiles; ya que antes del evento deportivo se indago el determinar la preparación psicológica con la que contaba la atleta para dicha competencia.

En la segunda fase se emplea la metodología de cohorte cualitativa, la técnica en particular es la entrevista estructurada, Delgado M. y Gutiérrez J (1999), la definen como la recolección de datos pragmáticos a través de una interacción entre el investigador y el informante que se focaliza en estudiar un tema en específico a través de preguntas dirigidas en el interés del investigador.

RESULTADOS

Con la intención de resaltar la aportación metodológica de tipo cualitativo se presenta a detalle el trabajo realizado desde esta perspectiva.

La integración del perfil psicodeportivo se determina a través de las categorías de análisis de los datos obtenidos a partir de la técnica de entrevista. Definiendo como categorías de análisis las siguientes:

Ø TRAYECTORIA DEPORTIVA.

El currículum o la trayectoria deportiva se conforman a partir del historial deportivo, considerando los datos personales, aso como la edad en la que se empezó en el deporte, los estudios realizados y los éxitos obtenidos (Lorenzo, 1997).

Ø EMOCIÓN. Wukmir (citado por Rivas, 2012), define a las emociones como mecanismos

perceptivos que permiten reconocer estímulos significativos para la supervivencia.

Es una vivencia que genera una actitud y un estado físico de reacción a la realidad. Las emociones se concentran en dos rangos, displacenteras (miedo, coraje, ira, tristeza, nervios) y las emociones placenteras (alegría, gozo, satisfacción, respeto, entre otras) que actúan de forma positiva o negativa en la ejecución del deportista (Rivas, 2012).

CREENCIAS.

Las creencias deportivas son juicios que tiene un valor relacionado con el deporte que el atleta práctica, incluyendo cómo entiende el deportista el entrenamiento, la competición; cómo cree que debe gestionarse en entrenamiento y en competición; cómo ve sus posibilidades en la consecución de los objetivos propuestos; cómo atribuye éxitos y fracasos deportivos; cómo valora el trabajo para conseguir estos objetivos; dentro de los más importantes (Amblar, 2010).

FACILITACIÓN SOCIAL.

Es el impacto social en el deportista, que tienen otras personas (padres, entrenador, grupo de amigos o compañeros y pareja) con base a la importancia dentro de la trayectoria y desarrollo de la vida del atleta, que genera un desarrollo óptimo en el desenvolvimiento de la actividad física (Weinberg, 1996).

PARTICIPANTES.

Criterios de inclusión.

Deportistas de atletismo inscritos a nivel superior en la UAEM, participantes consecutivos del evento Universiada Nacional y catalogados a través de su historia deportivo como atletas de alto rendimiento.

A partir de estos criterios se sintetizo como participante, a una mujer de 25 años atleta medallista de la Universiada 2011, estudiante de la licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma del Estado de México; considerando la trayectoria deportiva, en donde se han obtenido varios logros competitivos como la participación constante en los eventos de Universiada Nacional y ser catalogada bicampeona en las pruebas de 5 km y 10 km y medio maratón.

TÉCNICA.

Entrevista estructurada.

La entrevista realizada se conjunto de una encuesta por el *"Departamento de Psicología de Instancias Normativas",* en coordinación con la Licenciada Ema Sánchez Espinoza en el año 2010.

Para complementar dicho instrumento cualitativo, se utilizó como guía de entrevista el cuestionario de Hanin (citado por Weinberg, 1996) *"Zonas Individuales de Funcionamiento Óptimo (IZOF)"* a través de la descripción de las emociones positivas y negativas que se presentan en el deportista en competencias de éxito, así como competencias de fracaso.

La entrevista estructurada, se desarrolló conforme las categorías mediante la entrevista obteniéndose los siguientes hallazgos referidos a la trayectoria deportiva, la emoción e identificación de esta en las competen-

cias, creencias en el deporte, facilitación social (relación entre el atleta y el entrenador, los padres así como los compañeros deportivos y de escuela); lo que hace posible considerar que el desempeño competitivo no solo se centra en las exigencias físicas, sino también en la perfección de estrategias y características psicológicas que optimizan recursos para el mantenimiento del deportista en una disciplina atlética.

En cuanto a la trayectoria deportiva se destacaron éxitos de relevancia competitiva, a una corta edad deportiva; considerada que en pruebas de 5 km, 10 km y medio maratón, a la edad de 25 años, ya había obtenido el tricampeonato de la Universiada Nacional en el 2011, así mismo cuarto lugar en Rankin Nacional en las pruebas de 1500 metros, 5000 metros y medio maratón, considerando que desde el año 2007, no tuvo la preparación física adecuada, a pesar de esto ha conseguido medallas de oro en los eventos de Universiada Nacional.

Se considera que la atleta ha tenido muchos éxitos a pesar de su corta edad deportiva, ya que en el deporte de grandes distancias, es decir de 5 km, 10 km y medio maratón, Carrasco (2012), define que dichas pruebas atléticas, presenta mayor rendimiento a la edad de 25 a 30 años, ya que Fernández, (2000), menciona que este periodo de edad, las capacidades físicas se caracterizan por una gran fuerza, energía y resistencia.

En tanto que la categoría de análisis, emoción en el deporte y su identificación como favorable o perjudicial, en una competencia considerada como éxito o fracaso deportivo; esta deportista identifica como emociones benéficas el sentirse concentrada, comprometida, confiada, segura, activa, firme, libre, inspirada y contenta; mientras que las emociones percibidas de forma negativa en eventos deportivos son: tensa, enojada, nerviosa, ansiosa, enferma y preocupada, especialmente cuando hace mucho calor, así como el estar intranquila.

Respecto a este factor Hiram (1996), describe que el estado ideal del deportista en una competencia, se experimenta con una gran intensidad emociones favorables que consisten en: la seguridad en sus propias fuerzas en el éxito competitivo, lleno de energía, su atención se dirige a la concentración hacia la competencia, así mismo el atleta sabe bien lo que tiene que hacer y cómo hacerlo; este estado tal como lo describe el autor brinda tranquilidad, calma, soltura y relajación y un pensamiento de máxima alerta; por lo cual el deportista experimenta el ideal de óptimo rendimiento; como se observa, la deportista presenta dichas emociones como parte de su trayectoria y eventos deportivos, sin embargo a pesar de que estas emociones se presentan en competencias consideradas como éxito o fracaso deportivo, la intensidad de dichas emociones dirige al organismo, a fin de predecir si se considerara una competencia de éxito o de fracaso, ya que la carga excesiva en el logro deportivo, provocara una reacción fisiológica que puede beneficiar la actividad deportiva, así como perjudicar el éxito, el desarrollo y aprovechamiento de las emociones se encuentra ligada a los valores que obtiene un objetivo y las demandas fisiológicas, que generan una intensidad en emociones y sentimientos, los cuales pueden o no ser controlados con base a esta intensidad para lograr el objetivo deportivo (Alexander, 1982).

Respecto a la categoría de análisis de creencias en el deporte el entrevistador se considera como creencia principal el reconocimiento de habilidades físicas para desempeñarse en el deporte de atletismo, identificando que el único aspecto importante para el éxito es la preparación física, dejando a un lado los aspectos psicológicos, ya que para ella la preparación física conlleva a una preparación psicológica.

Tal como menciona Moreno (2006), las creencias parten de la percepción de habilidades físicas que posee el

deportista, debido a que este fenómeno conforma las orientaciones de la meta; es decir la motivación y las respuestas afectivas; así mismo la creencia de ser capaz físicamente para el deporte, replantea los objetivos, las acciones de la atleta; constituyen el continente de la vida, es decir son las ideas que somos y que funcionan en base a la realidad. Estas creencias se discuten, se propagan y hasta se puede morir por ellas con tal de defenderlas, se vive en la creencia (Ortega, 1968).

El que la atleta se considere con las capacidades físicas para la práctica deportiva en el deporte, establece en ella demandas de objetivos específicos, claras y demandantes, lo que genera pensamientos encaminados al éxito, conductas así como hábitos que se dirigen hacia la meta, actitudes positivas y por ende un resultado favorable competitivamente (Colín, 2005).

CONCLUSIONES

El perfil psicodeportivo de una atleta está conformado por características que demandan su control y que tienen gran impacto en el desarrollo competitivo para generar el éxito o el fracaso en una competencia; dentro de las características psicológicas más significativas en el deporte de atletismo se encontró: motivación, habilidad mental, emociones e impacto en los eventos competitivos, creencias en el deporte y la trayectoria deportiva; en tanto que el control de estrés, la cohesión de equipo y su relación entre atleta, entrenador, padres de familia y compañeros obtuvieron poco interés e impacto en la vida deportiva de la atleta.

El perfil psicodeportivo de una atleta competidora y ganadora en la Universidad Nacional 2011, está conformado por los factores de motivación, habilidad mental; estos con mayor importancia, considerando que las pruebas de 5 km, 10 km y medio maratón, son pruebas en donde los deportistas tiene gran cantidad de tiempo para pensar, por lo cual la generación de objetivos y las estrategias de visualizarse en los logros, así como generar palabras de confianza son cruciales para el desarrollo de una competencia (Dosil, 2002).

REFERENCIAS

Amblar, E. (2010): Creencias y entrenamiento psicológico. Apuntes de Psicología. Volumen 28, No. 2, páginas: 279-283. Recuperado de www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/217/0

Alexander, T. (1982): Psicología del deporte. Herder: Barcelona.

Andrade, N. (2004) Habilidades psicológicas en jugadores de futbol americano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tesis de Maestría: UANL.

Colín, A. (2005) Perfil psicodeportivo del equipo en futbol americano, de la liga mayor de Potros de la UAEM. Tesis de licenciatura en psicología, UAEM: México.

Delgado, M. y Gutiérrez J. (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis psicológica: Madrid.

Dosil, J. (2002): El psicólogo del deporte, asesoramiento e intervención. Síntesis: España.

Fernández, A. (2000): Características de desarrollo psicológico del adulto. Recuperado de: http://www.econtinua.com/documentos/desarrollo%20adultez.pdf

Hiram, M. (1996): La preparación psicológica del deportista, mente y rendimiento humano. Casal: España.

Lorenzo, J. (1997): Psicología del deporte. Biblioteca Nueva. Madrid

Moreno, J. (2006): Creencias implícitas de la habilidad en la actividad física y el deporte. European Journal of Human Movement

Ortega, J. (1968): Ideas y creencias. Austral: Madrid

Pérez, J. (2008) Perfil deportivo al director técnico de un equipo de futbol. Tesis de licenciatura en psicología, UAEM: México.

Rivas, O. (2012): Antología del Diplomado, Desarrollo de habilidades psicológicas en el entrenador. Paidós: Buenos Aires

UneshtorgizDat (1990) Psicología del deporte de altas marcas. Isaeva: Moscú.

Weinberg, R. (1996). Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico. Ariel psicología: Barcelona

Williams, M. (1991) Psicología aplicada al deporte. Biblioteca Nueva: Madrid.

21 – LA ATENCIÓN AL CLIENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL PRESTADOR DE SERVICIO VS LA DEL USUARIO

AUTOR(ES):
Zúñiga Ayala Lucía María Dolores
González Zepeda Adriana Patricia
luciapsic@yahoo.com.mx

INSTITUCION:
Facultad de psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
PAIS: México

RESUMEN:

El tema del servicio al cliente se ha abordado desde hace algunas décadas, recorriendo un camino conceptual interesante que trata de incidir en la gestión empresarial mediante modelos de atención que han permitido comprender que la permanencia de las organizaciones en los listados de la competitividad pasan por la implantación de una cultura donde el SERVICIO es parte de la estrategia competitiva de la organización. La productividad empresarial es un método evaluativo que se refiere al logro de resultados más eficientes a un menor costo, con el fin de incrementar la satisfacción de los clientes y la rentabilidad. Una de las aristas del proyecto que se presenta, se refiere a que el Significado psicológico que tenga un trabajador del sector servicio de su propia actividad, así como el de los usuarios de dicha actividad (en función de la relación de poder implícita en los intercambios establecidos entre ellos), puede impactar en la realización personal que experimente el trabajador en función de su actividad laboral (también nombrada por algunos otros autores como ilusión por el trabajo). La discrepancia entre la percepción de prestadores de servicio y usuarios puede causar insatisfacción, estrés e incluso burnout. Se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva, la población está compuesta por 200 usuarios de diversos servicios y 80 prestadores de servicios de Morelia, Michoacán. Se utilizó la técnica de redes semánticas, mediante dos instrumentos elaborados ex profeso para la investigación, a fin de obtener el significado psicológico de ambos grupos. Los resultados muestran que existen discrepancias aparentemente significativas y aunque no se detectó burnout, la dimensión que tiene mayor riesgo en los prestadores es la Realización de sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Pérez, V. (2006) Calidad Total en la Atención al Cliente, Editorial Gesbiblo, S. L. España.
Ríos, J., Ocampo M., Landeros, M., Luzeldy,T., Tristán, L. (2007) Burnout en Personal Administrativo de una Dependencia Gubernamental: Análisis de sus Factores Relacionados. En Revista Investigación y Ciencia, No. 37 enero-abril, pag. 26, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Zaracho, E. y Yanho, C. (2011) Correlación de calidad de vida-satisfacción y niveles de burnout en cajeros de supermercados de asunción, Revista Electrónica Eureka Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay.

PALABRAS CLAVES: Servicio, Atención al cliente, Significado psicológico, Burnout

22 – RELACIÓN DE PAREJA, SEXUALIDAD Y RELACIONES INTERPERSONALES EN MUJERES TRABAJADORAS DE LA UMSNH

AUTOR(ES):
García Martínez Yolanda Elena
nina_58_2000@yahoo.com
INSTITUCION: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
PAIS: MEXICO

RESUMEN:
Las mujeres actualmente tienen un trabajo remunerado enfrentándose a cambios como integración de roles, las ha llevado a incorporar nuevos quehaceres y deberes a su vida dejando menos tiempo para sí misma, su vida personal incluyendo en ésta, su relación de pareja y su sexualidad, lo cual trae como consecuencia actitudes y sentimientos disfuncionales en su relación con "los otros". incluyendo, además: hijos, familia, compañeros de trabajo. (Rogers, 1879, 2007), (Muñoz 2005)
El objetivo de la presente investigación fue promover que mujeres trabajadoras de la UMSNH tomen consciencia de su relación de pareja, su sexualidad, y cómo influyen éstas, en sus actitudes hacia sus relaciones interpersonales, en especial en el ámbito laboral. (Alvarez-Gayou 2011) .Método: Tipo cualitativo, enfoque fenomenológico. Participantes: 38 mujeres trabajadoras Licenciadas, Maestras, Doctoras, Secretarias, Intendentes Estrategia: Taller de desarrollo humano. Técnicas: observación participante, el análisis del discurso y cuestionarios semi-estructurados.
Hallazgos: Al inicio del taller presumen tener una buena relación de pareja, durante el desarrollo, las mujeres empezaron a hablar de las problemáticas que tienen como pareja, refirieron que en ocasiones sí influía d forma negativa en su actitud en su ámbito laboral. Sobre sexualidad pudieron darse cuenta de que a pesar de la apertura hacia ésta, sigue siendo un mito hablar sobre sexo, con evasivas como "de eso no quiero hablar" o simplemente respuestas escuetas como "bien", "normal". posteriormente se fue profundizando en este tema, con mitos y tabúes. Manifestaron finalmente su interés por hablar acerca de sus diferentes roles; mujer sexual, madre, hija pareja, compañera, hermana y trabajadora

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Alvarez-Gayou, (2011). Sexoterapia Integral editorial Manual Moderno, México.
Lafarga y Gómez del Campo, 2000 Desarrollo del Potencial Humano. Vol 2 Editorial Trillas.
Muñoz (2005) Emociones y Sentimientos. México, Editorial S/N
Ortiz 2007 "Amor y des Amor" México Editorial Taurus.
Reyes, G. (2007). La práctica del psicodrama. Chile: RIL editores.
Rogers (1976). El Matrimonio y sus Alternativas. Barcelona. Editorial Kairos
Rogers (2007), La persona como centro
Sierra, G. (2009). Si nos amamos amémonos bien. Una mirada transgeneracional y emocional al mundo de la pareja. Colombia: San Pablo

PALABRAS CLAVES: Mujer trabajadora, pareja, sexualidad y relaciones interpersonales

23 - MUJERES RELIGIOSAS MAYORES Y SU CALIDAD DE VIDA

AUTOR(ES):
Vega Núñez Rosalba
García Martínez Yolanda Elena
nina_58_2000@yahoo.com

INSTITUCION:
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

PAIS:
MEXICO

RESUMEN:
La población de adultos mayores ha ido en aumento en los últimos años; así, la anhelada larga vida de las personas se va haciendo realidad, Seligman (2011) refiere que las mujeres logran una vida más larga, entre 4 y 9 años más que los hombres, sobre todo en los países desarrollados. (Belsky, 2001)
La psicología humanística desde su visión integral sobre vida y persona, busca potencializar los recursos natos del ser humano, Rogers (2005). También la psicología positiva, propuesta por Maslow (1968) invita a ver lo positivo y facultativo de las personas. mencionando, la importancia del análisis del hombre plenamente realizado es la base de una ciencia psicológica universal, enfocando la mirada hacía cosas que permiten vivir una vida más plena.
Esta investigación versa sobre la satisfacción, las virtudes y fortalezas del ser humano (Seligman, 2011). Considerando relevantes aspectos y actitudes que favorecen el crecimiento y bienestar, dando como resultado la calidad de vida.
El sustento teórico tiene 3 capítulos: la vejez, la calidad de vida y la vida religiosa
La calidad de vida abarca todos los aspectos de la vida, tal como lo experimentamos las personas, como la salud física, el equilibrio psíquico, la autonomía mental y la responsabilidad social, (Cabedo 2003).
Objetivo: Identificar la calidad de vida que viven las mujeres adultas religiosas. Método: Cualitativo. Enfoque Fenomenológico. Técnicas: Entrevista semi-estructurada, observación participante y análisis del discurso. Participantes: 7 Religiosas de la congregación "Misioneras Guadalupanas del Espíritu Santo", adultas mayores entre 73 y 103 años de edad.
Hallazgos: se conocieron vivencias y sentimientos que tienen de la vejez, Se identificaron aspectos que favorecen su calidad de vida, así como lo que obstaculiza. Como recurso positivo: la meditación o la oración que realizan durante el día y en comunidad. Tomaron conciencia de su buena calidad de vida, y satisfacción con la vida, refirieron sentimientos como: esperanza, alegría, aceptación y se viven satisfechas realizan trabajo físico e intelectual. se puede concluir que vivir en comunidad y compartir ideales y un estilo de vida, les ha beneficiado en esta etapa. Expresan tener alguna enfermedad, en su mayoría dicen sentirse bien, pero la actitud es positiva aunque llega a ser un obstáculo para algunas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Belsky, J. (2001). "Psicología del envejecimiento". España: Thomson. Kastenbaum, R. (1980) "Vejez: años de plenitud". México: Harper y Row Latinoamericana.

Maslow, A. (1971) "The farther reaches of human nature". New York: Viking. Maslow, A. (2009) "El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser." Barcelona: Kairós. PP. (116-117).
Rubio, E. (2004) Vida plena en la vejez. En Asili, N. (Coord.)(2004) "Biología del envejecimiento". PP. 19-43. México: Pax.
Seligman. M. (2011) "La auténtica felicidad". España: Zeta bolsillo

PALABRAS CLAVES
Calidad de vida,
vejez,
vida religiosa

24 - EL PLACER SEXUAL EN MUJERES CON VARIOS AÑOS DE CONVIVENCIA

AUTOR(ES):
García Martínez Yolanda Elena
Ramírez Lugo María Idania
Recéndis Ocaña Laura Guadalupe
nina_58_2000@yahoo.com

INSTITUCION: Fac. de Psicologia Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

PAIS: MEXICO

RESUMEN:
La reducción pérdida del deseo sexual en el matrimonio es más común de lo que la mayoría cree. Beck (2000) refiere que entre matrimonios felices un 40%, muestra una diminución del interés y deseo sexual con el correr del tiempo y se refleja principalmente en las mujeres, quienes viven el lado pasivo del sexo. Muchos individuos pasan por periodos de menor deseo sexual, pero cuando se prolonga conlleva a tener dificultades con la pareja, De aquí surge el objetivo de la presente investigación: "Identificar los factores que influyen para que exista ausencia de placer sexual en mujeres con varios años de convivencia en pareja". Y puedan recurrir a alternativas que existen actualmente, como el uso de juegos eróticos, auto-conocimiento de las zonas erógenas. (Alvarez Gayou 2011)
El amor puede T,, completamente, con tres componentes: Pasión, Compromiso e intimidad, (Hiriart 2001)
Esta investigación es de , tipo cualitativo, con método fenomenológico. Se trabajó con 10 mujeres que tienen por lo menos un año de casadas o viviendo con su pareja. Técnicas: entrevista a profundidad, análisis del discurso, aplicadas en la intervención de un taller-vivencial. Se abordan 3 capítulos teóricos: Vida sexual en la mujer, En busca de una relación saludable de pareja y La vida sexual placentera en la mujer: Dentro de los hallazgos se pudo reflejar que las mujeres que llegan a manifestar esta problemática tienden a no expresar sus dificultades que están viviendo en su intimidad, por lo tanto, pueden llegar a no disfrutar su vida sexual. Existen factores externos que influyen para que exista ausencia de placer sexual como: la rutina, infidelidad, enfermedad (diabetes), falta de comunicación, falta de interés y la falta de estimulación. Y factores internos como: baja autoestima, enojo, frustración e inseguridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Beck Evans 2000 he Sexual Citizen Theory, Culture & Society August 1998-2001 35-52The Sexual Citizen Theory, Culture & Society August 1998-2001 35-52
Alberoni Francesco. Enamoramiento y amor, 1988 Edit Gedisa México
Hiriart RiedemannVivianne 2001 Qué" y "cómo" estamos dando educación de la sexualidad a niños y adolescentes #0194 UBA México 2001
Alvarez Gayou 2011 Sexoterapia Integral. Edit. trillas México

PALABRAS CLAVES: Ausencia de placer sexual, Mujer, y Autoestima

25 – EMPATIA Y VALORES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA

Grimaldo, Mirian, Macavilca Karen, Manzanares Eduardo

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Perú

Correo de contacto: mgrimaldo2001@yahoo.com

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre empatía y valores en 584 estudiantes de psicología, entre mujeres (89%) y hombres (20%), entre los 17 y 30 años (M= 19,78), del primer al quinto año de estudio, quienes completaron los siguientes instrumentos: Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) y Cuestionario de Valores de Schwartz (1992). Para el presente estudio se determinaron las propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad mediante la consistencia interna). Los resultados descriptivos en relación a Empatía demuestran que las mujeres tienen una mejor ubicación en las sub escalas de Malestar Personal y Fantasía, en comparación a los hombres. En función al año de estudio, se observan diferencias entre los puntajes del primer y tercer año, puntaje que desciende al finalizar la carrera en el caso de empatía. En cuanto a los valores, tanto los varones como las mujeres jerarquizaron la Benevolencia y Conformidad. Se determinaron las correlaciones entre las medidas de empatía y valores mediante el Coeficiente *r* de Pearson y se obtuvo que el área de Malestar Personal presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones de Apertura al Cambio y Autopromoción. En el caso del área de Fantasía se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones de Apertura al Cambio y Trascendencia. Finalmente, el área de Toma de Perspectiva presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones de Conservación y Trascendencia. Cabe mencionar que los tamaños del efecto de las correlaciones halladas son pequeños, de acuerdo a los criterios señalados por Cohen (1988). Se concluye en la necesidad de fomentar la toma de conciencia de los valores en los estudiantes universitarios y mucho más en los de psicología, ello influye en la generación de la empatía, factor fundamental en el quehacer profesional de los futuros psicólogos.

Palabras clave: empatía, valores, estudiantes universitarios, psicometría, diseño correlacional.

Referencias

Arango, O.; Clavijo, S.; Puerta, I. & Sánchez, J. (2014), Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios, *Revista de Educación Superior, 43*(169), 89-105.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioural Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Ed. Erlbaum.

Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach.

Journal of Personality and Social Psychology, 44 (1), 113-126

Díaz, F. & Jaimez, M. (2009). ¿Existe una cultura cooperativa organizacional en trabajadores cooperativistas y no cooperativistas?, REVESCO, 97, 44-57.

Delfino, G. & Zubieta, E. (2011). Valores y política. Análisis del perfil axiológico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina), *Interdisciplinaria, 28*(1), 93-114.

Eisenberg, N. (2000) Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.

Espinosa, A., Ferrándiz, J. & Rottenbacher, J. (2011) Valores, Comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. *Liberabit, 17* (1), 49-58.

Esteban-Guitart, M., Rivas, MJ., & Pérez, MR. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural, *Universitas Psychologica,11*(2), 415-426.

Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008) Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24* (2), 284-298.

García, P., Stein, G., & Pin, J.R. (2008). *Políticas para dirigir los nuevos profesionales. Motivaciones y valore de la generación Y*. Madrid: Universidad de Navarra-IESE Business School.

Gilar, R., Miñano, P. & Castejón, J. (2008) Inteligencia emocional y empatía. Su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMMA Psicológica UST, 5* (1), 21-32.

Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011) Relaciones entre empatía, conducta prosocial agresividad, autoeficacia y responsabilidad social de los escolares. *Psicothema, 23* (1) 13-19.

Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, *35*(4), 401-415. doi: 10.1007/BF02291817

Kline, P. (1986). *A Handbook of Test construction: Introduction to psychometric design*. London: Methuen.

Las Heras, M. & Jimenez, E. (2012). *Generación y Talento*, Madrid: IESE Business School, Universidad de Navarra-Instituto de Trabajo y Familia.

Martí, J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: un estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericana* (Tesis doctoral). Recuperada de https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195

Mestre, M., Samper, P. & Frías, M. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14* (2), 227-232.

Mestre, V.; Frías; MD. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index, *Psicothema, 16* (2), 255-260.

Michalski, D., Kohout, J., Wicherski, M., & Hart, B. (2011). 2009 Doctorate Employment Survey. Washington, DC: APA Center for Workforce Studies. Disponible en: http://www.apa.org/workforce/publications/09-doc-empl/report.pdf.

Myyry, L. & Helkama, K. (2001) University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology, 21*, 25-40.

Myyry, L., Helkama, K., Petkova, K. & Pires Valentim, J. (in prep.). *Morally relevant behaviours, empathy, guilt shame and values among Bulgarian, Finnish, and Portuguese students.* Manuscript in preparation, Department of Social Psychology, University of Helsinki.

Myyry, L. (2003). *Components of morality. A professional ethics perspective on moral motivation, moral sensitivity, moral reasoning and related constructs among university students*. Academic dissertation to be presented with the permission of the Faculty of Social Science of the University of Helsinki. Recuperado de http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/myyry/

Myyry, L., Juujärvi, S., & Pesso, K. (2010). Empathy, perspective taking, and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education, 39*(2), 213-233.

Retuerto, A. (2004) Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología, 22* (3), 323-339.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New *York: Free* Press.

Ros, M. & Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social, 6*(2), 181-208.

Saucedo, J. L., Bravo, V., Guevara - Cotrina, Y. A., Salazar, R.M., Vásquez, C. D., & Díaz -Vélez, C. (2011). Empatía en estudiantes de medicina humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *Revista del Cuerpo Médico del Hospital Nacional Almanzar Aguinaga Asenjo, 5*(3), 17-21.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic.

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal* of *Social Issues, 50* (4). 19-45.

Schwartz, S. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality 38*, 230–255. doi:10.1016/S0092-6566(03)00069-2

Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(6), *1010–1028.* .doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010

Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Cross-National Variation in the Size of Sex Differences in Values: Effects of Gender Equality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(1), 171-185. doi 10.1037/a0015546

Shwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Franjaise de Sociologie, 47*, 249-288.

Shwartz, S.H. (2007). Universalism Values and the Inclusiveness of our Moral Universe, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38* (6), 711-728, doi: 10.1177 / 0022022107308992

Schwartz, S.H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P.Shaver (Eds), (2010). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* , (pp. 221-241). Washington, DC, US: American Psychological Association, doi.org/10.1037/12061-012

Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Spini, D. (2003). Measurement equivalence of 10 value types from the Schwartz Value Survey across 21 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(1), 3-23, doi. 10.1177/0022022102239152

Silfver, M., Helkama, K., Lonnqvist, J.-E., & Verkasalo, M. (2008). The relation between value priorities and proneness to guilt, shame, and empathy. *Motivation and Emotion, 32*, 69-80

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (5th.ed.). Nueva York: Harper & Row.

International Test Commission (ITC) (2000).*Guidelines on Test Use: Spanish Version*. ITC: Author.

Villegas de Posadas, M. & Perdomo, G. (2006). El desempeño moral en la organización. *Psicología desde el Caribe, 18*, 161-187.

26 - DEPENDENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA PERUANA

AUTOR: Róger Alberto Rodríguez Ravelo

Adscripción institucional: Universidad César Vallejo - Tarapoto

País de Procedencia: Perú

RESUMEN

En la presente investigación se busca establecer la relación existente entre el Bienestar Psicológico y la Dependencia Emocional en estudiantes de psicología de una universidad privada de la ciudad de Trujillo – Perú, de VIII a XI ciclo. Para ello se trabajó con el universo de la población existente (348 estudiantes) que forman parte de las prácticas pre-profesionales de dicha carrera profesional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico de Carol Ryff y el Cuestionario de Dependencia Emocional de Lemos y Londoño las mismas que fueron adaptadas para la población motivo de estudio utilizando todos los procedimientos de validación y estandarización necesarios. En cuanto a lo resultados se encontró una correlación significativa negativa entre la variable Bienestar Psicológico y la variable Dependencia Emocional; asimismo, se encontró una correlación significativa y negativa entre la variable Dependencia Emocional con las dimensiones del Bienestar Psicológico (Crecimiento personal, Autoaceptación y Propósito en la vida); finalmente, se puede observar una correlación moderada y negativa entre la variable Dependencia Emocional y las dimensiones Bienestar Psicológico, Autodominio, Control del Entorno y Relaciones Positivas con otros.

Palabras Claves: Dependencia Emocional, Bienestar Psicológico

Contacto: Róger Alberto Rodríguez Ravelo: rogerpsico@hotmail.com

Eje Temático: II - La felicidad y el Bienestar en los países latinoamericanos

Modalidad de participación: **Mesas de Trabajo (Ponencias Libres)**

Referencias bibliográficas.

Alarcón, R. (2008), *Métodos y diseños de investigación del comportamiento.* (2da. Ed.). Lima: Universitaria.

American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 4ª edición (DSM-IV). Barcelona: Masson.

Castelló, J. (2005). *Dependencia Emocional: Características y Tratamiento*. Alianza Editorial. 1ra. Edic.

Castelló, J. (2012). La Superación de la Dependencia Emocional. Malaga: Corona

Díaz, D.; Rodríguez, R.; Blanco, A.; Moreno, B.; Gallardo, I.; Valle C.; Van Dierendonck (2006), *Psicothema, 18*, (3),572-577.

Elorza, H. (2007) "Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y de la salud". 3ra. Edic. Cengage Learnig. México

Lemos, M. & Londoño, N. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología, 2,* 127-140

Lemos, M.; Londoño, N. & Zapata, J. (2007). Distorsiones cognitivas en personas con dependencia emocional. *Informes Psicológicos, N° 9 pp. 55-69.*

Merino, E., (2012) Rasgos de personalidad y bienestar psicológico subjetivo-material en estudiantes universitarios de Psicología.

Meza, S. (2011). Bienestar Psicológico y Nivel de Inversión en la relación de pareja en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Oramas, A. Santana, S. & Vergara, A. (2006). El Bienestar Psicológico, un indicador positivo de la Salud Mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo, 6, 34-39.*

Ortiz, (2010). Estilos de Apego y bienestar Psicológico en estudiantes universitarios de I ciclo de Psicología.

Páramo, M. Stranjero, C. García C., Torrecilla N., Gómez, E. (2012) "Bienestar Psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios". *Pensamiento Psicológico, 10* (1), 7-21.

Rodríguez, Y. & Quiñones, A. (2012). El Bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot, 5* (1), 7-17.

Scorsolini, F. & Dos Santos, A. (2010). Avaliação do Bem-Estar Subjetivo (BES): Aspectos Conceituais e Metodológicos, *Revista Interamericana de Psicología, 44 (3),* 242-248.

Veliz, A. (2012). Propiedades Psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad, 11*(2), 143-163.

27 - RETOS Y AVANCES DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE EN COLOMBIA CASO ESPECIFICO EJE CAFETERO

Sergio Humberto Barbosa Granados

Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el desarrollo de la psicología del deporte, los retos, posibilidades y avances en el ámbito mundial, y la concordancia que éstos han tenido con la evolución de éste campo de actuación en Colombia, caso específico Eje Cafetero. En ésta dirección se establece en primer término un marco contextual e histórico sustentado metodológicamente en una investigación teórica, la cual se ha generado a partir de la consulta de fuentes originales y secundarias ligada a otros aportes de las ciencias del deporte. En segundo término se tiene en cuenta la experiencia particular del autor evidenciada en la formación, investigación e intervención en la dimensión aplicativa de la psicología del deporte, lo que viabiliza el estudio de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que presenta éste campo psicológico en el Eje Cafetero Colombiano.

Palabras Claves:

Psicología del deporte, Eje Cafetero, historia, retos, avances

Summary

This paper aims to analyze the development of sport psychology, challenges, opportunities and developments in the global arena, and the agreement they have with the evolution of this field of activity in Colombia, the Coffee Zone specific case. In this direction is set first a contextual and historical methodological framework based on theoretical research, which has been generated from the consultation of original and secondary sources other contributions linked to sports science. Secondly you consider the particular experience of the author evidenced in training, research and intervention in the applicative dimension of sport psychology, which makes possible the study of the strengths, weaknesses, threats and opportunities presented by this psychological field Colombian Coffee Zone.

Keywords:

Sports psychology, Coffee Zone, history, challenges, progress

Introducción

El deporte en nuestros días posee un espacio relevante desde el nivel económico, social, político, cultural, entre otros. Es así que en la sociedad actual, el deporte y la actividad física se ha incrementado, y es evidente en

nuestro diario vivir. El deporte abarca las distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física competitiva y recreativa. (García Ferrando, 1990)

En psicología, el estudio del deporte se ha venido trabajando desde hace más de un siglo (Wiggins, 1984). Constituido desde los aportes de las ciencias del deporte como lo son la educación física, la medicina, la sociología, la filosofía, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior y retomando lo que menciona Riera (1985) "*el conocimiento psicológico no debería ser patrimonio exclusivo de quienes ejercen esta profesión, sino que sería deseable que todos los que integran la comunidad deportiva, especialmente los entrenadores y los deportistas, tuvieran elementos de juicio suficientes para poder identificar los factores psicológicos que influyen en la práctica y en el rendimiento deportivo*".

Definición de la psicología del deporte

La psicología del deporte surge de la voluntad por estudiar y potencializar el desempeño, en primera instancia con el deporte competitivo o de alto rendimiento, ocupándose de la práctica relacionada a la actividad física, ocio y salud.

Pero esto no siempre fue así, las primeras definiciones tenían una visión más amplia y distorsionada del concepto de psicología del deporte. Un ejemplo de ellos es el de los autores Antonelli y Salvini (1978), donde afirman que: "*la psicología del deporte es una amplia corriente de pensamiento en la que confluyen diversas doctrinas (psicología, medicina, psiquiatría, sociología, filosofía, higiene, educación física, rehabilitación, etc.), por consiguiente, se trata de un asunto de competencia multidisciplinar abierto a la contribución que cada uno pueda aportar desde la base de su propia preparación específica*" (p. 02).

No obstante, Weinberg y Gould (1996), definen a la psicología del deporte y el ejercicio físico como "*el estudio científico de las personas y su conducta en el contexto del deporte y la actividad física*". (p.04). En concordancia, Lorenzo (1995) especifica que la psicología del deporte es una "*especialidad de la psicología científica que investiga y aplica los principios del comportamiento humano a las materias concernientes a la práctica del ejercicio físico y del deporte*" (p. 35).

La Asociación Americana de Psicología (APA) en su división 47 define la psicología del deporte y del ejercicio como: *"el estudio científico de los factores psicológicos que están asociados con la participación y el rendimiento en el deporte, el ejercicio y otros tipos de actividad física*".

En suma, las anteriores definiciones manifiestan la relación que existe entre las personas y su comportamiento frente a la actividad física o el alto rendimiento deportivo, asumiendo como sustento la teoría científica psicológica.

Historia de la psicología del deporte

La psicología del deporte se puede dividir en cuatro etapas, las cuales se observan en Figura 1. La primera

etapa es conocida como la de los precursores, que va de 1890 a 1919; sus orígenes nos ligan a Europa y Estados Unidos, remitiéndose hacia los inicios de la psicología en Leipzig, Alemania. Donde se investigaba en temáticas relacionadas a los tiempos de reacción y la cronometría mental (Caparros, 1985). Algunos de los representantes de esta etapa son Wundt (1879) en Alemania, W. Patrick (1903), Tripplett (1898), R. Cummins (1914) y G. Fitz (1895) en Estados Unidos y Bechterev (1913) en Rusia.

Aunque en ese momento ninguno de los anteriores autores ni sus trabajos tenían relación con la psicología del deporte, estos trabajos estaban "*basados en reflexiones personales, que intentaban explicar por qué los expertos en la actividad física y los deportistas debían tener en cuenta los factores psicológicos y los beneficios que podrían obtenerse de la práctica del deporte y el ejercicio físico*" (Lorenzo, 1997, p. 18). Sin embargo, surge en esta época el primer experimento en psicología del deporte a cargo Norman Triplett (1898), el cual determinó que los ciclistas corrían más rápido cuando iban en compañía de otros ciclistas.

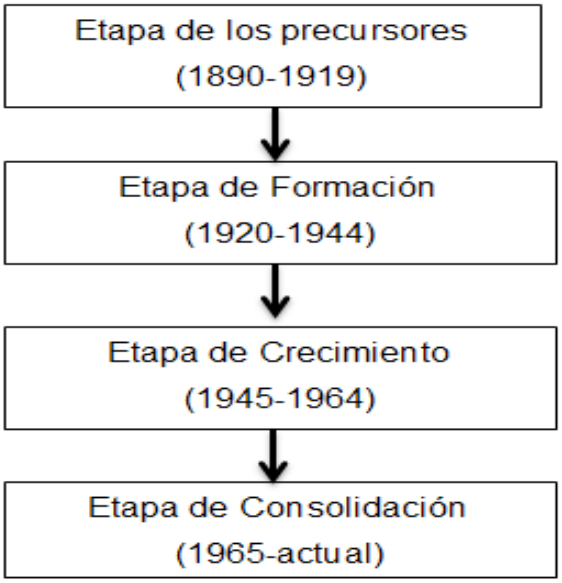
En esta etapa se resalta la labor de los profesionales en la educación física, debido que fueron los primeros en interesarse por la incidencia de los factores psicológicos, especialmente en los deportes de alto rendimiento.

La segunda etapa se encuentra enmarcada entre 1920 a 1944 y se conoce como la etapa de formación, esta época se caracteriza por la aparición de estudios e investigaciones relacionadas al hábito motor, los tiempos de reacción y la influencia del deporte en la personalidad.. Así mismo, la mayoría de estos trabajos fueron realizados por los autores considerados los padres de la psicología del deporte: A. Puni (1929) y P. Rudik (1925) en la antigua Unión Soviética, y C. Griffith (1921) en los Estados Unidos. Se desarrolla en esta etapa los primeros laboratorios en psicología del deporte, se publican los primeros libros y artículos fundamentados principalmente en investigaciones relacionadas a la personalidad y el rasgo psicológico de la ansiedad.

La tercera etapa se conoce como la etapa del crecimiento, ocupando el periodo comprendido a la Segunda Guerra Mundial, apoyándose del enfoque conductista, los temas de investigación en esta etapa están encaminados al aprendizaje motor, el estrés y se dan los primeros acercamientos a la psicología del deporte aplicada. Igualmente, se crean los primeros cursos en psicología del deporte en diferentes universidades de Estados Unidos y Europa principalmente dirigidos para estudiantes de las ciencias del deporte; aparecen los primeros "*consultores especializados en psicología del deporte aplicada que empezaron a trabajar con deportistas y equipos*" (Weinberg & Gould, 2010, p.10). Sus precursores fueron B. Ogilvie, T. Tutko y F. Henry.

Por último, la etapa conocida como la consolidación, se encuentra enmarcada entre el año 1965 hasta la actualidad, constituyendo el periodo más largo de evolución. La presente etapa adquiere sus orígenes a partir del primer congreso internacional en psicología del deporte, efectuado en Roma. Donde se establecen las primeras sociedades en psicología del deporte; la principal de ellas conocida como la International Society of Sport Psychology (ISSP) fundada en 1965; en 1967, la North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity (NASPSPA) y en 1969 se constituye la Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology (CSPLSP).

Figura 1. Etapas evolutivas de la psicología del deporte



Historia de la psicología del deporte en Colombia

La psicología del deporte en Colombia tiene una evolución de aproximadamente 45 años como se puede observar en la Tabla 1 extraída de Serrato (2008). En la tabla se examinan cuatro periodos relacionados al desarrollo de la psicología del deporte en nuestro país.

El primero de los periodos es señalado como el de los precursores y oficialización de la psicología del deporte. En este periodo se comienza a evidenciar en el país la labor del psicólogo del deporte, aparecen los primeros psicólogos del deporte contratados por Coldeportes y surge el interés investigativo por parte de la Universidad Nacional de Colombia, Así mismo, en el año de 1973 se organiza en Bogotá el primer evento académico denominado "Curso Suramericano de Psicología del Deporte".

El segundo de los periodos es influenciado por el estudio del aprendizaje motor y la personalidad; en esta etapa los psicólogos del deporte nacionales, se apoyan de instrumentos para la medición y evaluación neuromotriz y cognoscitiva. Existe desde las universidades un número mayor de estudiantes interesados en el área de la psicología del deporte surgiendo en el año de 1984 el primer intento de agremiación de psicólogos del deporte por parte de la Asociación de Psicólogos del Deporte-APSIDE. Además, en el año de1989 se organiza la primera versión de las Jornadas de Actualización en Psicología Deportiva.

Tabla 1. Breve recorrido histórico por los periodos de la psicología del deporte en Colombia

PERIODOS			
Periodo 1 (1973-1979) Precursores y Oficialización	**Periodo 2** (1980-1989) Aprendizaje Motor y personalidad	**Periodo 3** (1990-1999) Del consultorio al campo	**Periodo 4** (2000- Actualidad) Fortalecimiento académico y practico de la psicología del deporte
SUCESOS IMPORTANTES			
• Oficialización de la psicología del deporte • Curso suramericano de psicología del deporte. • Influencia de la psicología general. • Universidad nacional: • Primer investigación (tesis) • Interés académico	• Primeras prácticas de estudiantes de pregrado de la Universidad nacional. • Psicología del deporte en Bogotá. • Creación de APSIDE • Influencia del aprendizaje motor • Se mantiene la Influencia de la psicología general. • Primeras jornadas de actualización. • Primer psicólogo en juegos olímpicos	• Primeros graduados en posgrados de universidades extranjeras. • Desaparece APSIDE • Grupo de estudio PSIBA, un intento fallido. • 2, 3 y 4 jornadas de actualización. • Primeros intentos de aproximación al área del ejercicio físico. • Se incrementa el número de psicólogos interesados en el área. • Se crea la empresa privada PAR LTDA. • Tras decisión administrativa la psicología del deporte es excluida en el Instituto departamental de deportes en el departamento de Antioquia.	• Creación de la primera especialización en psicología del deporte y el ejercicio físico en la Universidad El Bosque. • Primeros libros sobre psicología del deporte. • Se incrementa el número de artículos científicos en revistas especializadas. • Instrumentos de evaluación con normas Colombianas elaborados en PAR LTDA. • Congresos de PAR LTDA: Dos congresos latinoamericanos de psicología del deporte en tenis de campo y Cuatro congresos colombianos. • Creación de nuevas empresas privadas con eje en la psicología del deporte. • Participación de psicólogos colombianos en la PSID con vicepresidencia para Suramérica. • Creación de la asociación nacional de especialistas en psicología del deporte ANEPD. • Existen aproximadamente 71 psicólogos laborando en deporte en Colombia. • Creación de la subcomisión de psicología del deporte en el comité olímpico colombiano. • Creación de Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC • Creación de la División de Psicología del Deporte y el Ejercicio de COLPSIC. • Participación de psicólogos en juegos bolivarianos, centroamericanos y panamericanos. • La psicología del deporte aplicada al ejercicio físico, aun no despega.

El tercer periodo denominado del consultorio al campo, transcurre en una serie de altibajos a nivel del gremio de la psicología del deporte de nuestro país, entre ellos el que más lesiono fue la falta de consolidación de APSIDE debido a diferentes razones. No obstante, hasta el día de hoy siguen los intentos de agremiación de los profesionales de la psicología del deporte.

Los aspectos positivos de esta época se conciben a partir de un interés cada vez más alto por parte de estudiantes y profesionales en el campo de la psicología del deporte; se realiza un número mayor de capacitaciones y actualizaciones; se resalta la creación de la primera empresa privada denominada profesionales para el alto rendimiento (PAR-LTDA) empresa que permitió romper paradigmas y mitos sobre la labor del psicólogo

del deporte por medio de "*propuestas de intervención psicológica para clubes privados, ligas y federaciones, rescatando para la psicología áreas que estaban siendo asumidas por personajes ajenos a la psicología del deporte (intrusismo)*" (Serrato, 2008). Ratificando de esta manera que la intervención del psicólogo del deporte se realiza en el campo deportivo alejado del consultorio.

El cuarto periodo denominado fortalecimiento académico y práctico de la psicología del deporte que comprende desde el año 2000 hasta la actualidad, contribuye a la realización de los primeros congresos internacionales y regionales.

De la misma forma, se gesta la creación de la primera especialización en psicología del deporte por parte de la Universidad del Bosque y se reglamenta la profesión del psicólogo colombiano por parte del Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC, que permite impulsar las diferentes divisiones en las áreas de la psicología entre las que se encuentran la psicología del deporte. Finalmente, en la actualidad existe un número creciente de profesionales de la psicología trabajando en campos de la psicología del deporte, la actividad física y la salud.

Avances de la psicología del deporte en Colombia

Algunos autores como Garcia-Ucha (1996), Garces de los Fayos (2008) y Dosil (2008) a nivel internacional; Serrato (2005) y Barbosa (2006) a nivel nacional, ayudaron a plantear a través de sus trabajos cuales son las perspectivas de la psicología del deporte en las próximas décadas colocando en evidencia las preocupaciones por el futuro de esta especialidad (retos) y los avances actuales.

En concordancia con Garcia-Ucha (2009) y R. Singer, (1989), el poderoso potencial que brindan los psicólogos del deporte es determinante, ya que pertenecen a un campo novedoso dentro de la psicología donde la exploración y el descubrimiento constituirían una fuerte motivación para la germinación de nuevos conocimientos y su aplicación. Los avances que evidencia la psicología del deporte en Colombia son los siguientes:

1) Ampliación del campo de investigación: Actualmente en Colombia se celebran al año varios cursos, jornadas de actualización, seminarios, congresos y diferentes tipos de eventos científicos dedicados a la psicología del deporte, también existe un número mayor de publicaciones de autores colombianos en revistas especializadas; las facultades de psicología del país generan espacios de investigación como lo podrían ser los grupos de investigación, semilleros de investigación y los productos de tesis de grado.

2) Formación académica para psicólogos del deporte: Desde las universidades existe un mayor interés y oferta de cursos en el área de pregrado y posgrado en el campo de la psicología del deporte, en Colombia existen dos programas a nivel de especialización, el primero impartido por la Universidad del Bosque y el otro recientemente aprobado por la Universidad de Envigado. De la misma manera, se resalta un número creciente de cursos virtuales en el campo de la PD a nivel nacional e internacional, lo que permite una mayor formación de los psicólogos interesados en esta especialidad en el país.

3) Trabajo interdisciplinario: En Colombia existe interés creciente por parte de deportistas y entrenadores que emplean a los psicólogos del deporte, de esta forma se evidencia la integración del psicólogo con otros especialistas del deporte (médicos, fisioterapeutas, nutricionistas, entre otros) al desarrollar un lenguaje co-

mún que facilita la comprensión entre los psicólogos, los deportista y entrenadores, obteniendo como resultado la aceptación de los psicólogos del deporte dentro de equipos médicos-deportivos.

4) La Psicología del Deporte con énfasis en la actividad física y salud: Un gran avance de la psicología del deporte en esta época es el haber comprendido los efectos del ejercicio en el bienestar psicológico, otorgando espacios no sólo para el trabajo con deportistas de alto rendimiento, sino que también permite impactar los procesos psicológicos por medio de la actividad física a lo largo del ciclo vital. Percibiendo el uso del ejercicio físico como complemento de la terapia psicológica en el mejoramiento de la calidad de vida a través del ejercicio.

Retos de la psicología del deporte en Colombia

Los retos que presenta la psicología del deporte en Colombia son múltiples y variados, generando preocupación en algunos aspectos, pero al mismo tiempo se augura un futuro prometedor donde está un camino abierto para el ser, el saber y el hacer, en el cual "la preparación psicológica de los deportistas es un aspecto ampliamente valorado en los diversos escenarios del deporte, aunque en el país se cuenta con un número bajo de especialistas en esta disciplina" (Trujillo, 2012).

Además se necesita la aparición de programas de formación académica postgradual que sean idóneos a la capacitación de los Psicólogos del Deporte en Colombia a nivel de Maestría y Doctorado; accediendo con lo anterior a un mayor desarrollo investigativo, acompañado de trabajos prácticos en equipos multidisciplinarios.

Según Serrato (2005) hasta la fecha, se han realizado en Colombia aproximadamente 80 investigaciones en el campo de la psicología del deporte, demostrando de esta forma un nivel muy bajo de investigación en el área. Igualmente, no existe creación e indexación de revistas en psicología del deporte nacionales y difícilmente se llega a un número de 10 libros publicados en Colombia.

Por otra parte, es evidente la carencia de agremiación de los psicólogos del deporte en Colombia, siendo necesario que en el país se consolide un gremio de profesionales, los cuales lideren proyectos en el campo de la psicología del deporte. Dado que, es necesaria una mayor exigencia sobre las competencias profesionales del psicólogo del deporte para evitar el riesgo permanente del intrusismo profesional**.**

En concordancia con Trujillo (2012) "*otro criterio es la experiencia profesional ya que los estudios de posgrado como único criterio para denominarse un profesional de la psicología del deporte no son un elemento suficiente. Es indispensable que el psicólogo acumule horas de trabajo frente a deportistas, padres de familia y entrenadores*".

Hacia el futuro, los profesionales Colombianos encontrarán en el área de la actividad física y salud un campo idóneo para su labor con proyectos encaminados a la promoción y prevención. En este sentido, se debe diseñar una perspectiva de la psicología del deporte más visible y valorada por su contribución concreta al beneficio de los deportistas y la sociedad.

La psicología del deporte en el Eje Cafetero

El "Eje Cafetero" es una región geográfica, cultural, económica y ecológica de Colombia ubicada en los departamentos de Caldas, Risaralda, Quindío. Sus ciudades capitales de los tres primeros departamentos mencionados son: Manizales, Pereira y Armenia respectivamente, siendo Pereira la ciudad más poblada de la región, con su área metropolitana de Centro Occidente, con más de 850.000 habitantes.

El desarrollo de la psicología del deporte en el Eje Cafetero es reciente y se encuentra fundamentada a partir del trabajo realizado por diversos profesionales en el área que vienen abriendo espacios a nivel de asesoría, formación e investigación en las ciudades de Armenia, Pereira y Manizales específicamente. Para entender mejor los retos y avances que se han desarrollado el autor sustenta su análisis a partir de una matriz DOFA, la cual permite en este caso particular conocer los aspectos históricos y los retos a futuro de la psicología del deporte en el Eje Cafetero.

Fortalezas

Entre las fortalezas analizadas en el Eje Cafetero se encuentra la presencia de psicólogos del deporte con formación que impacta la labor de esta profesión en el medio regional, por medio de asesoría a deportistas, trabajo de campo en clubes, equipos y desarrollo en el área de investigación y docencia.

También se resalta el interés de las facultades de psicología de la región en abrir espacios para conocer, profundizar en el campo de la psicología del deporte por medio de materias electivas, cursos, seminarios y especialmente en la conformación de Semilleros de Investigación destacando el Semillero de Investigación en Psicología del Deporte, Ejercicio y Salud (SIPDES) de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pereira por su participación en los diferentes encuentros de semilleros a nivel regional.

Por otra parte, se observa un mayor interés de estudiantes de Psicología y de Ciencias del Deporte y la Recreación respecto al ámbito de la Psicología deportiva, generando una disposición mayor por parte de deportistas, entrenadores y clubes por contratar el trabajo de profesionales en psicología.

Debilidades

La falta de formación y actualización permanente de los profesionales en el Eje Cafetero se presenta como una debilidad, acompañada de procesos de investigación precarios; los cuales repercuten en un escaso conocimiento por parte del medio sobre la auténtica labor del psicólogo del deporte. Afectando el trabajo multidisciplinario, el reconocimiento económico y permitiendo de esta forma el intrusismo de otras profesiones o especialistas que no tienen los conocimientos básicos en psicología deportiva.

Amenazas

La amenaza más evidente a nivel del Eje Cafetero al igual que a nivel nacional es la falta de agremiación de los psicólogos interesados en este campo, el intrusismo profesional y la falta de emprendimiento para generar empresas relacionadas a la psicología del deporte.

Oportunidades:

En la región del Eje Cafetero existen varias oportunidades para el campo de la psicología del deporte debido a que esta "todo por hacerse", existiendo espacios de interés por parte del área académica representada por las universidades y de parte del área practica donde se evidencia una mayor necesidad del psicólogo del deporte con referencia especial a las modalidades de tenis, futbol, tiro con arco y golf que son deportes distintivos de la región.

Conclusiones:

Los resultados de nuestro análisis nos permiten extraer algunas conclusiones que formulamos aquí bajo la forma de reflexión. Teniendo como marco referencial la psicología del deporte en Colombia caso específico Eje cafetero, evidenciando que dicha ciencia se encuentra frente a diferentes retos y avances marcados por las dificultades históricas de nuestra profesión, por consiguiente se resalta la necesidad de un mayor número de programas de formación académica que sean idóneos a la capacitación de los psicólogos del deporte, generando investigaciones por medio de trabajos prácticos en equipos multidisciplinarios y una mayor exigencia acerca de la competencia profesionales, desplegando de esta manera nuevos espacios en el campo de la actividad física y de la salud a través de una concepción humanista del deportista.

Así mismo, es pertinente que los profesionales de nuestro país y región progresen en unidad promoviendo la creación de una sociedad colombiana de psicólogos del deporte, la cual permitirá fortalecer y desarrollar la psicología del deporte en nuestro país.

Finalmente, el futuro de la psicología del deporte a nivel regional se vislumbra de manera positiva, donde todo lo que se realice será de utilidad; especialmente en el desarrollo formativo de nuevos psicólogos, la investigación y especialización. Permitiendo consolidar un gremio de psicólogos del deporte en la región. De esta forma, se evidenciara en el porvenir un salto cuantitativo y de calidad en esta apasionante ciencia del deporte que evoluciona cada día en el Eje Cafetero Colombiano.

Referencias

- Antonelli, F. y Salvini, A. (1978) Psicología dello sport. Roma: Lomdo Editor.
- Barbosa, S (2006). La psicología del deporte: una perspectiva hispanoamericana. MedUnab, 10 (1), 57-62.
- Dosil, J. (2008). Psicología del Actividad Física y del Deporte. Mc Graw-Hill.
- García-Mas, A. (1997). La psicología del deporte y sus relaciones con otras ciencias del deporte. Revista de Psicología del Deporte, 11(1), 82-85.
- García-Naveira, A. (2010). El psicólogo del deporte en el alto rendimiento: aportaciones y retos futuros. Papeles del Psicólogo, 31(3), 259-268.

- García Ucha, F. (1996). Psicología del deporte. Un enfoque cubano. Editorial Lyoc. Buenos Aires.
- García Ucha, F. (2009). La Psicología del Deporte en el próximo milenio. Fundación Asciende. Recuperado de http//:www.fundacionasciende.com/publicaciones-de-fundacion-asciende/articulos/26-la-psicologia-del-deporte-en-el-proximo-milenio
- Garcés de los Fayos, E. (2001). Algunos retos del psicólogo del deporte. Reflexión desde la práctica profesional. Revista de Psicología del Deporte, 10(1), 85-87.
- Lorenzo, J. (1997) Psicología del deporte. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Riera, J (1985). Introducción a la psicología del deporte. Editorial Martínez-Roca.
- Abad, M y Giménez, F. (2009) Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. Extraído el 01 de Julio del 2015 de la Web Educación física y deportes: Revista Efdeportes, http://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm
- Serrato, L. H. (2005). Psicología del deporte: Historia, contextualización y funciones. Armenia: Kinesis.
- Serrato, L.H. (2008).Historia de la psicología del deporte en Colombia. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 3(2), 277-300.
- Trujillo, T. (2012). Retos del Ejercicio profesional del psicólogo del deporte y de la Actividad Física en México. Ponencia presentada el XXXIX Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), Manzanillo, 26 de Abril 2012.
- Weinberg & Gould (2012). Fundamentos de la psicología del deporte. Editorial Panamericana.

28 - CREENCIAS SOBRE DIFERENCIACIÓN EN EL JOVEN ADULTO UNIVERSITARIO.

AUTORES:

Rubio Plascencia Omar Víctor Ernesto, Ofelia Desatnik Miechimsky

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

México.

En el contexto latinoamericano observamos cambios significativos en oportunidades educativas y laborales, relaciones familiares, de pareja, comunitarias, que influyen sistémicamente en procesos de individuación y pertenencia de jóvenes adultos. Conocer premisas asociadas a estos procesos favorecería comprender la realidad de jóvenes para promover desarrollo y expectativas de futuro.

Objetivo.

Investigar creencias sobre diferenciación - indiferenciación; validar instrumento que evalúe creencias sobre diferenciación - indiferenciación ; observar si hay diferencias entre alumnos que ingresan y egresan de universidad pública.

Método.

Estudio descriptivo no experimental, comparativo y transversal; muestra poblacional no probabilística. La construcción del inventario de creencias sobre diferenciación se basó en inventario de Skowron y Friedlander (1998) y de Diferenciación de Vargas e Ibañez (2009). Participaron 200 sujetos entre 18 y 33 años, alumnos de la FES Iztacala, UNAM; 50% alumnos de segundo semestre y 50% de octavo; 68% mujeres y 32% hombres.

Resultados.

El inventario de creencias sobre diferenciación obtuvo confiabilidad de α=0.77 con nueve factores que explican el 60.804% de varianza total. Existen diferencias significativas entre alumnos de segundo y octavo semestre respecto a la puntuación global de la escala, y en siete de nueve factores del inventario. Los alumnos de segundo semestre obtuvieron puntajes mayores, mostraron creencias más tendientes a la indiferenciación, en comparación con los de octavo.

Conclusiones.

El instrumento es válido y confiable para medir la diferenciación – indiferenciación de jóvenes adultos. Las creencias se modifican por procesos que viven los estudiantes en el transcurso de la licenciatura. Seria relevante analizar qué factores influyen en su desarrollo para promover relaciones personales, familiares y sociales que favorezcan la diferenciación en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: Diferenciación, Indiferenciación, Creencias, joven adulto, inventario.

Contacto Responsable: Ofelia Desatnik Miechimsky odesat@gmail.com

Referencias

Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo.*Buenos aires: Paidós.

Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares.* Barcelona: Paidós.

Ibáñez Reyes, E. J., Guzmán Mercado, X. V., & Vargas Flores, J. d. (2010). Descripción y análisis del concepto de Diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 52-79.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and Initial Validation. *Journal of Counseling Psychology*, 235-246.

Vargas, J. d., Ibáñez, E. J., & Armas, P. (2009). Desarrollo de un instrumento de evaluación para el concepto de Diferenciación. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 106 - 116.

Vargas, J., Ibáñez, E., Soto, C., & Javier, K. (2014). La relación entre la diferenciación y la calidad de red. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2308 - 1332.

29 - HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES: DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA, AUTOESTIMA Y RESILIENCIA

AUTORES:

Marisol Morales Rodríguez[1], Miguel Ángel Madrigal Alcaraz[2]

Adscripción institucional: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

País de procedencia: México

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue incrementar habilidades cognoscitivas y emocionales como la autoeficacia, resiliencia y autoestima en preadolescentes escolarizados desde el modelo de habilidades para la vida mediante un programa de intervención.

El estudio se basa en una metodología cuantitativa, diseño cuasi experimental, alcance descriptivo-correlacional. Participaron 49 preadolescentes escolarizados de Morelia, Michoacán. Se utilizaron la Escala de Autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1996), Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) y el Cuestionario de Evaluación de la Autoestima (García, 1998). La investigación se llevó a cabo en tres fases, pre prueba, intervención y pos prueba.

Los hallazgos destacan cambios en *autoestima emocional, social,* en *perseverancia* y *confianza en sí mismo*. No hubo cambios en *autoeficacia*.

Se concluye que el programa de intervención tuvo un impacto favorable en el desarrollo de habilidades para la vida en los preadolescentes, al mejorar la conducta adaptativa y el sentimiento de valía personal.

ABSTRACT

The objective of the present study was to increase cognitive and emotional skills such as self-efficacy, resilience and self-esteem in tweens schooling from the model of skills for life through an intervention program.

The study is based on a quantitative methodology, quasi-experimental design, descriptivo-correlacional reach. She was attended by 49 school preteens from Morelia, Michoacán. The

general self-efficacy scale (Baessler and Schwarzer, 1996), the resilience scale of Wagnild and Young (1993) and the questionnaire of evaluation of self-esteem (García, 1998) were used. The research was conducted in three phases, pre test, intervention and pos test.

The findings highlight changes in emotional, social self-esteem, perseverance and self-confidence. There were no changes in self-efficacy. It is concluded that intervention program had a favorable in the development of

skills for life in tweens impact, improving the adaptive behavior and feelings of self-worth.

Palabras clave: Autoeficacia, Autoestima, Resiliencia, Adolescentes

Contacto: Marisol Morales Rodríguez

marisolmoralesrodriguez@gmail.com

INTRODUCCION

Las habilidades para la vida son aptitudes que favorecen un comportamiento eficiente y positivo, el cual permite al individuo enfrentar eficazmente los retos cotidianos, asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones (Pick y Givaudan, 2006).

Se requiere impulsar en los adolescentes las habilidades para la vida puesto que su fin último es el fomento de conductas adaptativas. Según Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez (2005), las habilidades operan sobre los determinantes de la salud, principalmente el estilo de vida. Por ello, es necesario que el adolescente reconozca y haga suyas tales destrezas, ya que al ser empleadas en su vida cotidiana, le permitirán desenvolverse de manera más saludable.

Desde el enfoque de las habilidades para la vida, se identifican tres tipos (Mangrulkar, Vince y Posner, 2001):

1) Habilidades cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación, etc.)

2) Habilidades sociales e interpersonales (comunicación, habilidades de rechazo, agresividad, empatía, etc.)

3) Habilidades para manejar emociones (manejo del estrés, aumentos de un centro de control de emociones, etc.)

Para efectos del presente estudio, solo se retomarán las habilidades cognitivas y las relacionadas con el manejo de emociones.

Los mismos autores afirman que las habilidades cognitivas tienen que ver con la toma de decisiones, solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternas para los problemas, pensamiento crítico, la influencia de los pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales, autoevaluación y clarificación de valores, etc. En ellas, destacaría la autoeficacia. La autoeficacia fue definida por como los juicios que hace cada individuo sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987). Debido a esto, se considera que la percepción de la autoeficacia ha mostrado su valor en el funcionamiento humano, revelando su influencia en distintas áreas.

En tanto, las habilidades para enfrentar emociones se asocian con el control del estrés, de sentimientos (incluyendo la ira) y las habilidades para aumentar el locus de control interno como sería el caso de manejo de sí mismo. El desarrollo de estas habilidades permite utilizar las emociones de una forma positiva, incluso aquellas que tienen que ver con la valía de sí mismo con la autoestima.

La autoestima es la valoración y aprecio que tenemos de nosotros mismos por las cualidades y circunstancias que nos reconocemos (Carrión, 2001). De igual forma, Gil (2003) la definió como la actitud hacia uno mismo, generada en la interacción con otro que comprende la estima hacia uno mismo e implica un adecuado desarrollo del proceso de identidad, del conocimiento y valoración de sí mismo, del sentido de seguridad y de pertenencia, así como del dominio de habilidades de comunicación social y familiar y del sentido de ser útil y valioso para los otros.

Durante la adolescencia, la autoeficacia y la autoestima actúan como factores protectores frente a las demandas internas y externas, sumándose las habilidades resilientes, las cuales le permitirán al adolescente no solo adaptarse sino fortalecerse.

Walsh (2004) define a la resiliencia como la capacidad para recobrarse de la adversidad y saliendo fortalecida y dueña de mayores recursos. Es un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a la crisis y desafíos de la vida. Para Henderson (2006) es "la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas" (p.18).

Un adolescente resiliente será aquel con una serie de recursos personales y sociales, entre los que se encuentran la autoeficacia y autoestima.

Diversas investigaciones muestran que el entrenamiento en habilidades resilientes, para el desarrollo de la autoestima y autoeficacia resultan ser positivos. Por ejemplo, Quintana, et. al (2007) demostraron que mediante un taller de autovalia fundamentado en la Terapia racional emotiva de Albert Ellis, se incrementó el nivel de la conducta resiliente y de cada uno de los componentes de esta conducta en los participantes.

Del mismo modo, se implementó un taller para promoción de la resiliencia con alumnos de nivel polimodal en la localidad de La Toma, provincia San Luis Argentina; los resultados destacan que los valores tendieron, consistentemente, a mejorar en términos de crecimiento personal de los participantes. A nivel cualitativo se incrementaron los sentimientos de confianza, esperanza y optimismo (Castro, Fiorentino y Labiano, 2007)

En tanto, un entrenamiento en autoeficacia, realizado por Arancibia y Péres (2007) con adolescentes mujeres en La Paz, Bolivia, reportó que se logró elevar los niveles de autoeficacia en las participantes, incidiendo directamente en el fomento del interés en su propia formación académica.

Lo anterior, permite identificar que tales habilidades son susceptibles de potencializarse con acciones certeras.

Así, surge el objetivo de la presente investigación, el cual fue promover cambios en la autoestima, autoeficacia y resiliencia en preadolescentes escolarizados de Morelia, Michoacán.

METODO

El estudio se basa en una metodología cuantitativa, diseño cuasi experimental, de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional. Se contó con el consentimiento de los padres de familia para llevar a cabo la intervención. Participaron 49 preadolescentes que cursan sexto grado de primaria de una escuela pública de Morelia, Michoacán. El 59% son mujeres y el 41% hombres. El promedio de edad es de 10.8 años.

Instrumentos. Se utilizaron 3 instrumentos; la Escala de Autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1996), es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems tipo Likert, que evalúa la autoeficacia que adolescentes tienen de su propia capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana; el índice de confiabilidad es de .82. Por otro lado, la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) se conforma de 25 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos, bajo los parámetros de dicha escala, la resiliencia sería una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación. Mide 5 factores: Satisfacción personal, Ecuanimidad, Sentirse bien solo, Confianza en sí mismo y Perseverancia. El coeficiente alfa de Cronbach de la escala original es de 0.89.

En tanto, el Cuestionario de Evaluación de la Autoestima (García, 1998), consta de 19 ítems; presenta una estructura factorial, con los siguientes factores: autoestima física, autoestima general, autoestima de competencia académico/intelectual, autoestima emocional y autoestima de relaciones con los otros. Su índice de confiabilidad es de .76.

Procedimiento. La investigación se llevó a cabo en tres fases, pre prueba, intervención y pos prueba.

Se llevó a cabo la fase de pre prueba mediante la aplicación de los tres instrumentos de evaluación; los datos se analizaron y se diseñó e implementó el programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas.

El programa de intervención estuvo constituido por 10 sesiones de 60 minutos cada una. El objetivo fue fomentar las habilidades resilientes a través del mejoramiento de la autoestima y autoeficacia.

Se impartió en la modalidad de taller y cada sesión de trabajo se dividió en 4 partes. La primera introductoria pretendía favorecer la participación de los preadolescentes, generar un clima de disposición al trabajo. La segunda parte se trabajó con dinámicas grupales acorde a la temática de la sesión, En la tercera parte se abordó el contenido teórico y en la cuarta parte, se llevaba a cabo una retroalimentación a fin de propiciar la reflexión de lo aprendido.

Las sesiones de trabajo abordaron los siguientes temas: autoconcepto, autoestima, pilares de la autoestima, los cimientos de la autoeficacia, la autoeficacia y su relación con variables de diversa índole, resiliencia, resiliencia y afrontamiento, estrategias adaptativas de afrontamiento, los duelos y los cambios, cerrando ciclos.

Posterior al programa de intervención, se procedió a la fase de pos-prueba aplicando nuevamente los instrumentos de evaluación.

RESULTADOS

Los datos fueron analizados utilizando la prueba estadística t de student. Los hallazgos destacan cambios en *autoestima emocional* (t=1.2; p=.000) y *social* (t=1.8; p=.000), lo que significa que los participantes mejoraron su capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles por un lado, y por otro, expresaron un cambio en la calidad de sus redes de apoyo social según su apreciación. No hubo cambios en autoeficacia. (Figura 1).

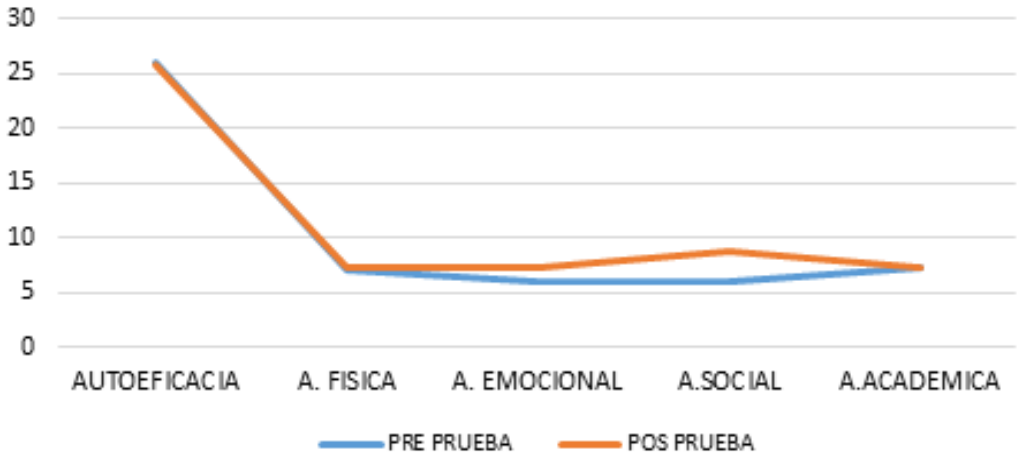


Figura 1. Cambios en autoestima y autoeficacia

De igual forma, como se muestra en la Figura 2, se reportan cambios en resiliencia particularmente en *perseverancia* (t=1. P=.002) y *confianza en sí mismo* (t=1.9; p=.000). Ello equivale a que los participantes mejoraron la seguridad en sí mismo y la capacidad de logro.

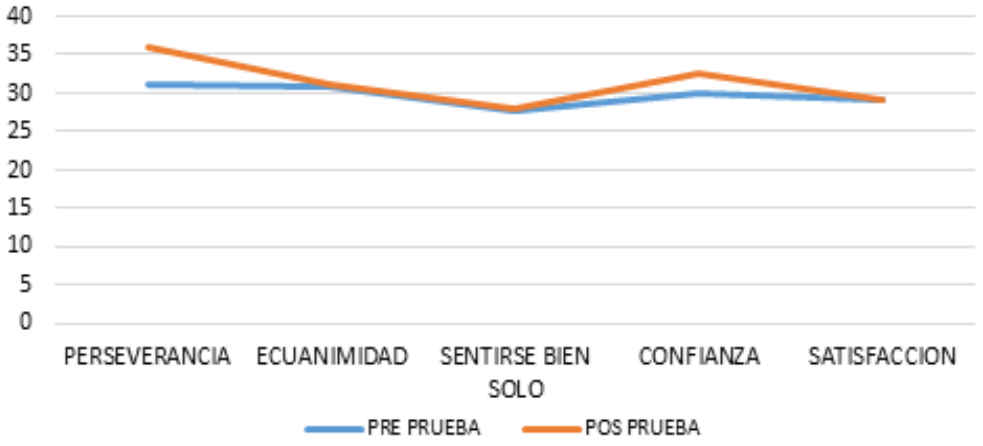


Figura 2. Cambios en habilidades resilientes

CONCLUSIONES

La resiliencia es la capacidad de afrontar las adversidades de manera positiva y salir fortalecido de dicha experiencia.

En palabras de Suárez y Ojeda (1995) es una combinación de factores que permiten a un niño, a un joven, a cualquier individuo, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos.

Tales factores obedecen según Schwalb (2012), a una serie de atributos como independencia, iniciativa, capacidad de relacionarse, humor, creatividad, empatía, tolerancia, moralidad, pensamiento crítico, motivación, perseverancia, optimismo, autoestima y confianza en sí mismo.

La autoestima y autoeficacia son habilidades que afectan positivamente la capacidad adaptativa del adolescente, de tal forma que al desarrollarlas, se aprende a afrontar los problemas de forma positiva y realista, y a relacionarse de modo eficaz y competente con el entorno.

Los hallazgos destacan cambios en la autoestima y resiliencia. Al mejorar la autoestima, el adolescente es capaz de aceptarse tal y como es, con una percepción más clara y eficiente de sí mismo, otorgándose mayor valía. En este sentido, Branden (2001) señala que la autoestima modera la visión del sujeto sobre si y el ambiente en el que se encuentra, lo que trae como resultado que trate a los demás con respeto, benevolencia, buena voluntad y justicia.

Cuando el adolescente se reconoce y se acepta como es, desarrolla una autoestima positiva, que le permitirá potencializar la conducta resiliente y formarse como un individuo socialmente competente, poseedor de habilidades para la vida (Benard, 1991, en Henderson y Milstein, 2004).

Cuando el adolescente es estimulado para desarrollar sus características resilientes, se fortalece para enfrentar cualquier adversidad, a pesar de haber crecido en ambientes desfavorables (Munist, Suárez, Krauskopf y Silber, 2007).

Así, mediante el entrenamiento de la resiliencia, el adolescente estará en la posibilidad de reafirmar, desde la perspectiva de Llobet (2005) atributos como competencia social, autonomía, sentido de propósito y de futuro.

Convendría dar seguimiento al trabajo realizado, a fin de identificar las variables que están incidiendo para la ausencia de cambios en autoeficacia.

A la luz de los resultados, se concluye que el programa de intervención tuvo un impacto favorable en el desarrollo de habilidades para la vida en los preadolescentes, al mejorar la conducta adaptativa y el sentimiento de valía personal.

Es imprescindible que el adolescente desarrolle las habilidades necesarias para tolerar los cambios propios de su edad, con ello se favorece el ajuste psicológico.

REFERENCIAS

Arancibia, G. y Péres, Z. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu,* 5(2), 133-155.

Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. España: Martínez Roca.

Branden, N. (2001). *La Psicología de la autoestima*. México: Paidós

Carrión, S. (2001). *Autoestima y desarrollo personal con PNL*. Barcelona: Obelisco

Castro, A., Fiorentino, M. y Labiano, L. (2007). Talleres de promoción de la resiliencia en alumnos del nivel polimodal. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,

García, 1998). García, A. (1998). Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de enseñanza secundaria. *Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima*. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa. Junta de Extremadura.

Gil, R. (2003). *Manual para tutorías y departamento de orientación*. Barcelona: Praxis

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar la adversidad.* Barcelona: Gedisa

Henderson, N. y Milstein, M. (2004) *Como fortalecer la resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Llobet, V. (2005) *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes entre la vulnerabilidad y la exclusión: y herramientas para la transformación*. Buenos aires: centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Mangrulkar, L., Vince, C., y Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: *Organización Panamericana de la Salud.* Recuperado de http://www.ops-oms.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf

Munist, M., Suárez, E., Krauskopf, D. y Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.

Pick, S. y Givaudan, M. (2006). "Yo quiero, yo puedo": estrategias para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Revista del Programa de estudios de posgrado en Psicología*, Ed. Sao Paulo, 23 (2), 203-221.

Quintana, A. et al. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de investigación psicológica*, 10 (2), 43-70.

Uribe, R., Escalante, M., Arévalo, M., Cortez, E. y Velásquez, W. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Perú: Ministerio de Salud de Perú. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/17607253/Manual-de-Habilidades-Sociales-en-adolescentes-escolares

Wagnild, G.M. & Young, H.M. (1993) Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165-178.

Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

30 - CALIDAD DE VIDA EN EL PROCESO DE SALUD-ENFERMEDAD DEL PACIENTE ONCOLOGICO

AUTOR

Dra. Vera Ortiz Julia Carmela.

CORREO: jveraoahoo.com

INSTITUCION

HOSPITAL REBAGLIATI--LIMA

PAIS

PERU

INTRODUCCION

La calidad de vida en el proceso salud- enfermedad, del paciente oncológico es un continuo que trae muchos desafíos: biológicos, (debido a la naturaleza del tratamiento), psicológicos, las consecuencias y angustia del paciente, miedo a sufrir, morir, alteración del esquema corporal, autoestima, repercuten psicológicamente en el paciente, en su contexto familiar, ambiente social, laboral.

El cáncer es una forma de enfermedad crónica, donde existe una diferencia muy importante entre estar o sentirse enfermo y tener una enfermedad como es el cáncer.

Frente al deseo justificado del médico, de eliminar solo la enfermedad, es necesario reflexionar sobre la vivencia interna del paciente, hay pacientes que no siguen los tratamientos prescritos por el médico, lo que crea costos altos en salud pública.

La enfermedad no solo es biológica, es además un sentir en un cuerpo subjetivo, habilitado por un ser que se encuentra en un espacio y en un mundo de semejantes.

El hombre actúa siente, piensa, comunica siempre a partir de su cuerpo y solo a través de él, por lo tanto, todo acontecimiento que afecte su cuerpo, Afecta todas las dimensiones de su existencia. Como de su calidad de vida.

OBJETIVOS:

Tener un enfoque de calidad de vida en el proceso de salud-enfermedad del paciente oncológico, basado en la comprensión del mensaje, significado de los síntomas y de la enfermedad.

RESUMEN

En el proceso de salud enfermedad, el paciente siente la obligación de centrarse en sí mismo, en esa parte de su cuerpo que le duele, la experiencia de estar enfermo también modifica su relación con el mundo, con los demás, la experiencia del dolor y del sufrimiento, es igual al miedo a la muerte, a la destrucción o discapaci-

dad.

La enfermedad genera una ruptura entre la persona y su entorno. Es aquí donde la familia juega un papel muy importante, varios estudios han demostrado las dificultades que tienen los pacientes afectados por la enfermedad crónica, para comprender su diagnóstico y su pronóstico, así como para comunicar esta información a sus familiares, por eso es necesario integrar a la familia, amigos, hijos, en este proceso de salud - enfermedad, la actitud del paciente puede verse postergada por el miedo y el temor a la muerte.

Para el paciente en este proceso es vivir en la incertidumbre y angustia constante. Que hace sufrir más a la familia. El médico debe promover la participación de los miembros más significativos de la familia, y su inclusión en dicho proceso, para que el paciente sienta que se les otorga un lugar, el tratamiento debe ser integral – familia, proceso de diagnóstico y tratamiento de una enfermedad crónica. (Cáncer)

Hay muchos estudios que prueban que reaccionamos de manera diferente ante la enfermedad y a los cuidados médicos, la precariedad, el estatus socioeconómico, el desempleo son factores que agravan la calidad de vida, aumentando la vulnerabilidad del paciente y su capacidad para afrontarlo.

En todo estudio debe integrarse los aspectos psicosociales porque nos perdemos una información que es necesaria en el tratamiento del paciente.

Hay que considerar la calidad de vida como un objetivo importante, cuando hay que tomar decisiones en el tratamiento del cáncer, evitar complicaciones de salud del paciente, sus beneficios del tratamiento y riesgos potenciales.

Otra consideración importante es que el paciente tiene que hacerse cargo de su salud, al enfrentar el diagnóstico de cáncer, acompañarlo en todas las fases del proceso salud enfermedad.

MÉTODO DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En general e independientemente de las fases de enfermedad oncológica, el estilo de afrontamiento parece estar estrechamente relacionado con la vivencia que la familia o el individuo tiene de la enfermedad. Es más probable encontrar estilos de afrontamiento más activos cuando la enfermedad se percibe como una oportunidad para el fortalecimiento de la familia y de sus dinámicas, incluso, como una oportunidad para una mejor comprensión de las necesidades y expectativas de cada miembro familiar, que cuando la enfermedad se percibe como un riesgo potencial de desintegración de la unidad familiar.

En la actualidad hay pocos trabajos relacionados con el afrontamiento y calidad de vida de los supervivientes de cáncer y, en general, sus resultados suelen poner el afrontamiento con su propia sintomatología de malestar emocional, más que con la calidad de vida.

CONCLUSIONES

La familia juega un papel muy importante en la calidad de vida en el proceso salud – enfermedad del paciente oncológico,

El impacto de la experiencia del cáncer en la familia y sus integrantes tiene un peso significativo en la calidad de vida del paciente.

El profesional debe buscar que el paciente tenga un trato adecuado y humano, durante el proceso de salud-enfermedad y que tenga un criterio y opinión del diagnóstico y tratamiento, como de lo que estos significan.

Hacer una buena adherencia al tratamiento, detener los efectos adversos, darle seguridad y confianza, como de tener mejor calidad de vida en todas las fases del proceso de salud -enfermedad.

PALABRAS CLAVE: Calidad de vida, proceso de salud-enfermedad, paciente oncológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baider l. Cáncer y Familia: aspectos teóricos y terapéuticos. Inti j clin health psychol 2003.
- Rebollo p. utilización del grupo Sf de los cuestionarios de calidad de vida en el marco de ensayos clínicos y en la práctica clínica habitual. Med clin barc. 2008.
- Revista interdisciplinar de psicooncologia- investigación clínica biopsicosocial en oncología. SEPO. Madrid- España- 2010
- Jores A (1961) el hombre y su enfermedad. Edit. Labor, Barcelona, España.
- Bethencourt. J.l. (1977) lo psicológico y la enfermedad. Edit. Arte, caracas, Venezuela.

Manuscrito original: Carmela vera Ortiz

CURRICULUM

Psicoterapeuta en pacientes de oncología ginecológica y mamaria del hospital Edgardo Rebaglaiti martins-Essalud- lima- Perú, experiencia por más de17 años en la coordinación del programa de educación para la salud en pacientes oncológicos, investigación en calidad de vida y salud en cáncer de mama, diplomados en psicooncologia y psicología de la salud en el instituto salamanca- Colombia, post grado en docencia universitaria- universidad nacional de san marcos, magister en psicología clínica y de la salud, universidad nacional Federico Villareal-Lima Perú, pasantía internacional en psicooncologia. Hospital de Basurto Bilbao –España, miembro de la sociedad española de psicooncologia- sepo - Madrid- España, miembro de la asociación peruana de psicooncologia Perú- , representante del eje de posicionamiento en psicooncologia- universidad pontificia católica del Perú, miembro del comité de cuidados paliativos con medicina complementaria-de la seguridad social -Essalud, Perú , docente privado del instituto peruano de logoterapia y análisis existencial Viktor Frankl- , docente de la universidad nacional de san marcos del Perú, facultad de psicología, unidad de post grado, segunda especialidad: psicología de la clínica y de la salud- intervención en psicología de la salud, , doctorado en salud pública.(área de interés: determinantes de la salud y cáncer).

EJE TEMÁTICO III. APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA MULTICULTURALIDAD LATINOAMERICANA

1. El humor, una herramiento para comprender la mente de los niños: un análisis de caso. (Jacqueline Benavides Delgado)
2. Desamaparo psíquico: o difícil retorno dos flhos de *Dekasseguis* ao Brasil. (Resstel Cizina Celia Fernandes Pereira, Justo Jose Sterza)
3. Acoso escolar: desafío a una educación a la asertividad. (Mónica Pino Muñoz, Ingrid Quintana)
4. Maternidad, paternidad, hijos/as, crianza: significados construidos por madres y padres usuarios de un Centro Comunitario. (Dámaris Elizabeth Opazo Vega)
5. Un acercamiento a la percepción de relaciones intrafamiliares en familias monoparentales y biparentales de México. (Karen Margarita Gonzalez Palafox, Yolia Itzel Aguilar Chávez, Olga Noemí Mendoza Espinosa)
6. Exploración de la relación entre creencias resilientes y violencia emocional en adolescentes mexicanas. (María Rosario Espinosa Salcido, María Belen Pérez Cequera, Miguel Ángel Morales González)
7. Principales fortalezas y dificultades en preparatorianos de la UMSNH ante la elección de bachillerato. (Ana Esperanza Lara Gutiérrez, Elsa Edith Zalapa Lúa)
8. Factores psicosociales en las organizaciones. (Ana Fernanda Uribe Rodríguez)
9. Talleres vivenciales como una estrategia para disminuir el estrés en mujeres que trabajan. (María Inés Gómez del Campo del Paso, Lucía María Dolores Zuñiga Ayala)
10. Descripción de la violencia familiar en el municipio de San Andrés, Santander. (Magda Yaneth Acevedo Rodríguez, Lisbeth Landazabal Ortiz)
11. Comprendiendo la complejidad: Una mirada relacional de la violencia familiar. (Magda Yaneth Acevedo Rodríguez)
12. La interdisciplina en red como alternativa para la investigación de violencia feminicida en México.

(Flor de María Gamboa Solis)

13. Funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad pública. (Giomar Barbosa Remolina, Yolima Bolívar Suárez)

14. Prevalencia de uso de cannabis y características estructurales/dinámicas familiares de una muestra adolescente. (María Alejandra Jiménez, Andrea Mendoza Vergara, María Camila Ruiz)

15. Violencia e instituciones escolares. (Martín Jacobo Jacobo, Cinthya Berenice Rodriguez Piedra)

16. Autolesiones en adolescentes: el recurso a Internet. (Laura Guiñazu)

17. Expectativas de reparación integral de las víctimas del conflicto armado. (Zulma Yadira Cepeda Rodríguez, Victor Javier Vera Cárdenas)

18. Diseño, construcción y validación de un instrumento para prevenir el acoso escolar. (Angela María Henao Hernández, Juan Camilo Rios Suarez)

19. Enfoques Psicosociales Emergentes. Abriendo rutas desde lo local. Ediciones UBB, 2015. (Damaris Opazo Vega)

20. Acoso escolar en estudiantes de educación secundaria de dos ciudades de Perú. (Henry Santa Cruz Espinoza)

21. Temeridad en choferes de transporte público: resultados de un estudio. (Gina Chávez Ventura)

22. Diálogos interculturales, educación medioambiental con enfoque diferencial y su influencia en el postconflicto. (María Isabel Erazo Cortéz)

23. Los cambios relacionales de las familias en el marco del conflicto armado. (Miguel Ángel Cárdenas Medina)

24. Resignificación de hechos violentos en mujeres victimas de abuso sexual, en el conflicto armado. (Aida Milena Cabrera Lozano)

25. Comportamiento de riesgo en adolescentes y los estilos educativos de los padres - Húanuco Perú. (Lilia Lucy Campos Cornejo)

26. Incidentes críticos en la investigación psicológica. (Ramiro Gutierrez Vásquez)

27. ¿Existe el bullying homofóbico en las instituciones educativas? (Blanca de la Luz Fernandez Heredia, Oscar Javier Carranza Plancarte)

28. El espiral de la violencia en mujeres víctimas de inequidad social y desplazamiento. (Nelly Patricia Bautista Cárdenas)

29. ¿Predicen las dificultades interpersonales la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. (Nelly Lagos San Martín, Carolina Gonzalvez- Macia)

30. Variantes del desarrollo adolescente: características personales, familiares y sociales. (Marisol Morales Rodríguez, Damaris Díaz Barajas, Ana Margarita Navarro Liévanos)

31. Modelo de intervención para adolescentes: El mundo de la adolescencia. (Samuel Islas Ramos)

32. Psicoterapia con hombres: algunas consideraciones conceptuales desde la perspectiva de género. (Sender Herrera Sibaja)

1 - EL HUMOR, UNA HERRAMIENTA PARA COMPRENDER LA MENTE DE LOS NIÑOS: UN ANÁLISIS DE CASO

AUTOR:

Jacqueline Benavides Delgado

Programa de Psicología

Universidad Cooperativa de Colombia

Sede Bogotá

Jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Resumen

En el campo del desarrollo infantil, los sistemas de evaluación psicométrico, han marcado una directriz de trabajo muy reconocida a nivel internacional. La medición de las conductas, ligadas a la maduración, ha llevado a pensar que el desarrollo de los niños es universal, constante y lineal. Nuevas tendencias en psicología del desarrollo han permitido mostrar que éste es dinámico, por lo tanto variable e incluso reversible. Los estudios clásicos en teoría de la mente, han seguido esta tendencia de evaluación universal determinando que los niños que tienen una teoría de la mente (TdM) logran comprender las falsas creencias y poseen un lenguaje expresivo. Por lo tanto, siguiendo estos lineamientos, los niños que tienen una teoría de la mente, definida como la capacidad de comprender los estados mentales de otros y los propios, se encuentran entre los 3 y 4 años. Este estudio demostró que los niños menores de 3 años, pueden tener una teoría de la mente que ese manifiesta en formas de tomar del pelo. El estudio de caso de Ja, una niña de 11 meses, detalla las conductas que la madre observó a lo largo de 3 meses. El análisis de cada una de estas conductas muestra su importancia y su cercanía con el desarrollo de la TdM. El uso de la estrategia de "padres como informantes" es un aporte metodológico. En conclusión, se demuestra que los niños menores de 3 años, producen falsas creencias, las comprenden y además generan estados mentales en los otros.

Palabras Claves: humor, teoría de la mente, tomar del pelo, padres como informantes, desarrollo infantil.

Introducción

La capacidad de los niños para comprender la mente de otros, ha inspirado un amplio número de investigaciones. La mayoría se han centrado en la relación edad-desarrollo (ver. Peterson, Wellman & Salaughter, 2012; Wellman, Cross & Watson, 2001; Wellman, 2015). Otros han estudiado las variables que predicen el buen desempeño en Teoría de la Mente (TdM) (Astington & Baird, 2005; Turnbull, Carpendale & Racine, 2008), la relación entre ToM y procesos básicos como la memoria y el aprendizaje (Lecce, Caputi & Pagnin, 2015) y también los programas de mejoramiento de la ToM (Ornaghi, Brockmeier & Gazzann, 2011). Recientemente se han construido escalas que se aplican a niños pre-escolares de diferentes culturas (por ejemplo, niños norte ame-

ricanos y chinos) con el fin de evaluar el desarrollo de la TdM longitudinalmente (Wellman, Fang & Peterson, 2011). Una de las características más destacadas de estos estudios ha sido la idea constante que el desarrollo de esta capacidad va ligado a la edad y es progresivo (Benavides & Roncancio, 2009, 2011; Puche-Navarro & Martí, 2011).

Esta visión dominante respecto a los límites superiores e inferiores del desarrollo de la llamada TdM, ha afianzado la idea que sólo hasta los 4-5 años los niños logran finalmente comprender las falsas creencias y que hacia el inicio de la adolescencia los niños comprenden el sarcasmo y el engaño (p.e., Fink et al, 2015; Peterson, Wellman & Slaughter, 2012; Wimmer & Perner, 1983; Wellman, 1995). El enfoque de un desarrollo escalonado que finaliza en la comprensión de las falsas creencias, ha llevado a pensar que las capacidades de comprender los estados mentales de los otros, pasa por etapas muy definidas (O`Reilly, Peterson & Wellman, 2013). Otros autores han ligado el desarrollo del lenguaje expresivo con las falsas creencias (p.e., Astington & Baird, 2005; de Villier, 2007). Los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje se han considerado como prerrequisitos indispensables para comprender las otras mentes.

Como contraposición a esta línea hegemónica, este estudio buscó demostrar cómo los niños antes de los 3 años tienen una teoría de la mente, que se manifiesta a través de acciones cotidianas como el sentido del humor y que surge de la interacción con el otro. La utilización de una metodología novedosa como los *padres informantes,* rescatan el valor de la observación naturalista y la observación a través de los propios padres.

Objetivos

Generales

Describir la existencia de una Teoría de la Mente en los niños menores de 3 años a través de la observación naturalista de formas de producción de humor

Específicos

Analizar las formas de tomar del pelo como estrategias elaboradas de comprensión de la mente de los otros en el caso de Ja de 9 meses.

Mostrar la estrategia de recolección de información Padres-Informantes, como una alternativa viable y natural de comprender el desarrollo de los niños.

Marco Conceptual

Las primeras conclusiones del meta-análisis realizado por Wellman muestran que los niños comprenden los deseos antes que las creencias y las creencias, antes de comprender las falsas creencias (p.e., Wellman et al., 2001). En este sentido, se asume que los niños comprenden que dos personas pueden tener deseos diferentes acerca de lo mismo, pero, tienen dificultades para comprender que dos personas pueden tener creencias dife-

rentes sobre lo mismo. Desde esta perspectiva, las falsas creencias son las tareas más difíciles de comprender y se considera, desde esta visión, que éstas se alcanzan sólo cuando se han superado todos los demás niveles. Por ejemplo, autores como Rivière (2000) coinciden en señalar que hacia los dos años los niños logran razonar acerca de la relación entre los deseos simples y las acciones. A los tres años ya tienen un conocimiento representacional de los estados mentales, aunque no logren comprender las falsas creencias y muestran un conocimiento denominado *prelief,* que es una amalgama entre el juego de ficción y la comprensión de las creencias.

Recientemente, las mediciones de la Teoría de la Mente (TdM) han mostrado que el desarrollo de ésta capacidad se presenta por etapas desde los 2 años hasta los 13. Este proceso, según O`Reily, Peterson & Wellman, 2013, se inicia con la comprensión de la diversidad de los deseos, las diversas opiniones, el acceso al conocimiento, las falsas creencias, la comprensión de las emociones ocultas y el sarcasmo (O`Reilly, Peterson & Wellman, 2013). Si bien, esta perspectiva dominante es ampliamente aceptada en la comunidad científica, se considera fragmentada, porque surgen de la aplicación de pruebas psicotécnicas, en contextos de laboratorio y no por la observación directa de los niños en sus contextos naturales. Otras perspectivas consideran que la TdM y algunas capacidades sociales, sólo se ponen en evidencia, en los contextos cotidianos de los niños a los cuales, no todos los investigadores tienen acceso. Algunos autores como Vasudevy Reddy (2006, 2008) consideran que la teoría de la mente (TdM) no puede estudiarse sino en contextos de interacción social con otros iguales. Para comprender mejor este debate y el eje central de este estudio, se expondrán las visiones clásicas del desarrollo de la TdM, especialmente de las falsas creencias.

El desarrollo de la comprensión de las creencias.

Creer, es una actitud de convicción de que algo es cierto. En esencia las creencias son estados o actitudes mentales acerca de estados del mundo. Son ideas sobre estados de la realidad (Wellman, 1995). Para Rivière y Núnez (1996) tener creencias implica poseer representaciones (simbólicas) capaces de ser verdaderas o falsas. Cuando un niño atribuye, como causa de un comportamiento las creencias de otros, lo que está haciendo es tener representaciones del mundo y la idea que estas creencias, causan comportamientos.

Acerca de desarrollo de las creencias y especialmente de las falsas creencias, existe importante literatura (p.e., Bahar & Funda, 2011; Buttermann, Overt, Carpenter & Tomasello, 2014; Wellman et al., 2001). En general todos los autores coinciden en afirmar, como lo hacían los pioneros que "La comprensión de las falsas creencias en otras personas, requiere una representación explícita del error de la creencia de la persona en relación con su propio conocimiento" (Wimmer & Perner, 1983, p. 103). En este sentido, el niño para comprender las falsas creencias debe establecer la diferencia su percepción de la realidad y la percepción que tiene de la realidad el otro. Las tareas de falsas creencias permiten mostrar la capacidad de los niños para diferenciar sus propias creencias de las de los demás.

Si bien, algunos estudios han revaluado la edad en que los niños logran comprender las falsas creencias (Butterman, Overt, Carpenter & Tomasello, 2014; Reddy, 2008), son pocos los que demuestran la capacidad de los niños para comprender y producir falsas creencias en otros (Benavides, 2013; Reddy, 2001).La mayoría de los autores clásicos y contemporáneos en el este tema sugieren que las falsas creencias son tareas difíciles para

los niños, que se alcanzan cuando éstos han superado todas los demás niveles (p.e.,Wellman, 1995). ¿Puede un niño menor de 3 años producir falsas creencias en otros? Este estudio aborda desde la observación naturalista una aproximación al estudio del desarrollo de la ToM, en niños menores de 3 años.

Mecanismos Involucrados en la Forma de Entender la Mente de los Otros

Para comprender la mente de los otros, algunos autores defienden la necesidad de la inferencia (Astington, 1998) o de la representación mental (Perner, 1994). Otros se posicionan en la visión introspectiva que valida la proyección de la experiencia propia como mecanismo para comprender los estados mentales de los otros y que rescata la imaginación y la simulación como elementos fundamentales en este proceso de comprensión (Harris, 1992). La existencia de mecanismos modulares (Fodor, 1986; Leslie, 1987, 1992), la interacción (Dunn, 1988) y el vínculo afectivo (Reddy, 2008), son también aproximaciones a los mecanismos involucrados en este desarrollo.

La teoría de la tercera persona.

La teoría-teoría (TT), es una postura teórica que nace en la segunda mitad del siglo pasado y que ha sido considerada como dominante en el campo. La TdM consiste en explicar los estados mentales con base en un sistema conceptual e inferencial. Por lo tanto, la metáfora del niño como científico que crea hipótesis y conceptos para explicar las acciones de otros a partir de sus estados mentales, es su principal eje (Wellman, 1995).

Así, la capacidad para atribuir estados mentales a los otros y comprender sus acciones a partir de éstos, requiere una teoría (Astington, 1998; Gopnik & Wellman, 1992; Wellman, 1995). ¿Por qué el conocimiento cotidiano se asimila a una teoría científica? Desde luego, se sabe que existen grandes diferencias entre el sentido común y la ciencia. El lenguaje, el método y la teorización que se tejen alrededor de un tema para construir una teoría, son mucho más elaborados que la explicación ingenua de las acciones humanas. Una diferencia entre la construcción científica y la del sentido común radica en la utilización del método científico. Wellman (1995) considera que los niños no elaboran una teoría basados en métodos rígidos, ni tampoco, tienden a probar sus teorías. Entonces, sí los niños no emplean un método científico para teorizar acerca de su mundo social ¿Cómo explica Wellman (1995) esta similitud entre la comprensión de la mente y la construcción de una teoría? "Yo creo que los niños también tienen una comprensión del pensamiento similar a una teoría, al llegar a los tres años" (Wellman, 1995, p. 26).

En primer lugar, Wellman (1995) asume que los niños, al igual que los adultos tienen una teoría del pensamiento. Lo que para este autor constituye una teoría, incluye la coherencia de los conceptos entre sí. "Por coherente quiero decir que los conceptos y los términos de interés se van entrelazando unos con otros y cada uno proporciona el apoyo necesario para el resto" (Wellman, 1995, p. 24). Un segundo componente descansa sobre distinciones o compromisos ontológicos específicos. En este sentido, existe una interdependencia entre las proposiciones de un mismo campo. La tercera condición que implica una teoría para Wellman (1995) es la utilización de principios causal-explicativos.

Wellman (1995) defiende la existencia de una teoría del pensamiento en los niños, porque asume que ellos a partir de los 3 años logran diferenciar las entidades físicas de las mentales (nivel ontológico). Pueden dar explicaciones causales explicativas de las acciones a partir de los estados mentales y presentan una coherencia en los conceptos que utilizan para tan fin. En este sentido, el niño puede desarrollar una teoría de la mente desde los 36 meses, cuando logra inferir el estado mental del otro y a partir de éste, realiza una predicción de las conductas.

La visión de Josef Perner (1994), se inscribe en el pensamiento de Brentano (1874/1995) con la idea de los modelos que representan el mundo. La idea de la mente como sistema representacional que se desarrolla hacia formas más complejas de representaciones del mundo, es la mirada del desarrollo de la TdM que tiene Perner. De este modo, el autor entiende que los niños pasan por 3 niveles para comprender los estados mentales de los otros. El primero *la presentación,* que es para Perner, el modelo que un niño tiene de su mundo y que se basa en elementos perceptuales que reflejan la realidad. Este primer nivel ocurre durante el primer año de vida. El segundo nivel, corresponde a *la representación* que implica el uso de modelos mentales con los cuales el niño reorganiza el conocimiento que tiene del mundo. Este segundo nivel ocurre hacia el segundo año de vida del niño. El nivel *meta-representacional* se logra cuando el niño puede pensar acerca de cierta situación en el mundo y genera un modelo de dicha realidad (representación interna), que a su vez se relaciona con un estado mental. Estas relaciones entre lo representado y el estado mental es lo que se llama meta-representación. En el lenguaje filosófico se denomina la actitud proposicional, cuando se piensa acerca de la relación que existen entre lo que se representa y quien lo representa. En este sentido el niño tiene que crear un modelo que le dé sentido a la relación entre el modelo primario y los estados mentales, esto se ha denominado, una meta-representación (Perner, 1994).

Para Rivière (2000), Perner y Wellman coinciden en la idea que los niños entre los 18 meses y 4.5 años ya tienen una concepción mentalista de la conducta. En este sentido, los niños comprenden que las acciones se guían por estados internos de conocimiento y deseo, pero, no son capaces aún de tomar la perspectiva del otro, en situaciones donde la perspectiva propia y la del otro son distintas. También estas dos posturas ofrecen una imagen mentalista del proceso de desarrollo donde el niño construye teorías más complejas basadas en las representaciones y en la noción de mente que tiene el niño. No se trata de un desarrollo modular, sino de un desarrollo que abarca diferentes dominios del conocimiento. A diferencia de estos autores, Leslie (1987) si considera que el desarrollo de la TdM es modular.

La modularidad.

La idea que los niños nacen con capacidades y que éstas son modulares, encapsuladas y restringidas a dominios particulares, fueron algunas de las principales ideas de Fodor (1988). Algunas de estas ideas las retomó Alan Leslie (1987) para explicar cómo los niños tienen módulos innatos que les permiten comprender la mente de los otros. Leslie (1987) recurre a la metáfora del lenguaje para explicar el desarrollo de la TdM y además realiza comparaciones muy importantes entre el desarrollo de los niños normales y el desarrollo de esta capacidad en los niños autistas. Para Leslie (1987), existe un isomorfismo entre el juego *pretend* y la capacidad de mentalizar las creencias. Las creencias, son construcciones mentales que no necesariamente son verdaderas

y pueden no remitir necesariamente a la existencia real de los objetos o de las situaciones. Lo mismo sucede con el juego de ficción. El niño puede utilizar un objeto como otra cosa o imaginar lo que no existe, en este espacio no son necesarias las referencias a la realidad ni a la existencia de los objetos o de las situaciones.

Para Leslie (1988), estas propiedades de mentalizar objetos y acciones, son meta-representacionales y se logran por un proceso de desacoplamiento a partir de las representaciones primarias de las cosas que se dan a través de tres procesos de maduración neurológica. En este sentido, el planteamiento de Leslie (1987), si bien defiende la postura de la TdM y la TT, parte de un modelo cognitivo muy diferente al que ya habían considerado autores como Perner (1994). Wellman (1995), como ya se había planteado, considera que el desarrollo de la TdM es conceptual, Perner (1994) plantea mecanismos representacionales y Leslie (1987) considera que el mecanismo es el desacoplamiento desde las representaciones primarias que de por sí, es innato y funciona por ciertos mecanismos que se explicarán a continuación.

El primer mecanismo, denominado por Leslie, teoría del cuerpo explica que durante el primer año de vida el niño reconoce el movimiento de las personas tiene una fuente interna. Los otros dos mecanismos denominados mecanismos de la TdM (MTM), permiten que el niño realice atribuciones de intencionalidad y atribuciones basadas en las creencias, la imaginación el deseo entre otros estados mentales. Este mecanismo emerge en dos fases, la primera TOMM1 a los 9 meses, la segunda TOMM2 a los 18 meses. Cada una de ellas tiene una función, la más temprana se encarga de construir la comprensión de las acciones dirigidas a metas, la más tardía permite desarrollar la comprensión de los estados de creencia y deseo. Adicionalmente el TOMM cuenta con un mecanismo de selección (Scholl & Leslie, 1999), el cual se encarga de inhibir fuentes distractoras externas en el razonamiento sobre las creencias. Este último sería el responsable de permitir al niño una comprensión clara de las falsas creencias hacia los 4 años.

De este modo, los niños pueden tener representaciones primarias del mundo, como creencias y también, logran meta-representaciones que implican la comprensión de las creencias acerca de la mente de los otros. Un ejemplo al que recurrió Leslie con insistencia para demostrar su teoría fue el análisis del juego simbólico por parte de los niños. Este juego aparece en los niños hacia los 18 meses años, y para este autor, una aparición tan temprana de un proceso simbólico, sólo podía tener una explicación basada en los mecanismos innatos de meta-representación.

Otros argumentos a favor de la visión innatista y modular de la comprensión de la mente, se basa en los estudios realizados con niños autistas. Esto, como es ampliamente conocido, presentan serias dificultades en habilidades sociales y desde luego, en la capacidad de comprender la mente de los otros (Gopnik, Capps y Meltzoff, 2000). Se conoce que el autismo es un trastorno cuyas bases son biológicas (Baron-Cohen, 2000), por lo tanto, los impedimentos que los niños tengan a nivel del desarrollo, se interpretan desde lo biológico más que desde lo ambiental. El estudio del autismo ha sido de gran valor para determinar los orígenes del proceso de construcción de una TdM. Por ejemplo, los niños autistas suelen fallar frecuentemente en las tareas que implican diferenciar entre entidades mentales y físicas, así como en aquellas cuyo objetivo es diferenciar la apariencia de la realidad. Las dificultades de estos niños en el proceso de construcción de una TdM se muestran también en la comprensión de las falsas creencias, donde éstos no pueden tomar la perspectiva de los otros (Baron-Cohen, 2000).

La simulación.

Otra de las posturas teóricas que se oponen a la metáfora del niño como científico que comprende el mundo social, es la teoría de la primera persona o teoría de la simulación. Uno de sus principales representantes Johnsons (1988), considera que los niños no necesitan construir una teoría para comprender la mente de los otros. Por el contrario, este autor defiende que la comprensión de las otras mentes, se basa en mecanismos intuitivos, con una clara tendencia fenomenológica. Este conocimiento intuitivo está inundado por elementos auto-referenciales, primarios y de primer orden. Este autor defiende que los niños, tienen una intuición mentalista de los otros y no una intuición de su comportamiento que se adquiere por la cultura (*Folk psychology)*. En este caso, Johnson (1988) plantea que la intuición mentalista de los otros, es una referencia a sí mismo. Es en este sentido que la capacidad de proyectar e imaginar su propia experiencia en otros, son los mecanismos utilizados para comprender los estados mentales de los otros. Es a través de la propia proyección de las experiencias internas que se entienden las acciones de otros (Gordon, 1986; Harris, 1992; Stich & Nichols, 1992). ¿Cuáles son los mecanismos mentales que subyacen a esta lectura de la mente (*mindreading*) desde la teoría de la simulación? Los teóricos de la simulación ofrecen un ejemplo que podría ayudar a comprender su postura. "supongamos que usted quiere predecir cómo un avión se comporta en ciertas condiciones de viento. Una manera de proceder podría ser derivar la predicción de una teoría aeronáutica con la descripción detallada de lo que es un avión. Otra alternativa es construir un modelo del avión y ponerlo en un túnel de viento que reproduce todas las condiciones del viento, y sólo se observa cómo el modelo se comporta" (Stich & Nichols, 2003, p. 9). Este ejemplo permite mostrar que los teóricos de la simulación consideran que no es necesario tener un cúmulo de información en la mente para poder comprender las acciones de los otros. Lo necesario es utilizar la propia mente como un modelo de la mente de los otros. De tal manera, se pueden incluir componentes de la mente propia para simular componentes de la mente de los otros. En este sentido, se infieren los estados mentales de los otros, como lo dice Jonhson (1988), porque "cada uno analiza su propia experiencia, en los zapatos del otro" (p. 57).

Harris (1992), amplía esta perspectiva de Johnson (1988) y considera que es a través de la imaginación que se puede comprender la mente de los otros. Esto no implica que para poder imaginar los estados mentales de los otros, haya que tener experiencias similares, como lo explica Johnson. Más bien, se requiere imaginarlos y simularlos, como Harris (1992) argumenta. Para Riviére y Núñez (1996), el modelo propuesto por Harris (1992) se sitúa en un terreno intermedio entre el intuicionismo de Johnson o la intersubjetividad de Trevarthen (1979) y la teoría-teoría. Desde luego, estos autores defienden que Harris (1992) se preocupa por el desarrollo mentalista del niño y su consciencia del otro.

Es muy interesante analizar la forma como Harris (1992) rebate las posturas de la TT cuando dice que para el niño, no existe esa opacidad ante la mente de los otros, sino que sus propias experiencias le permiten comprender la experiencia de los demás. La capacidad que tienen los niños de ser conscientes de sus estados internos, los llevaba a asumir el rol de otros y comprender su mente (Harris, 1992) o a proyectar las propias explicaciones que se le dan a las situaciones (Gordon, 1986). En este sentido el niño asume el rol del otro e imagina lo que él, en la situación del personaje pensaría o desearía.

Para Harris (1992) existen cuatro periodos del desarrollo de este sistema de simulación-imaginación: (a) Los

niños menores de 1 años logran una comunicación intencional hacia los 3 meses porque reproducen las emociones y las percepciones de los otros, (b) Entre 1-2 años se produce el paso de la reproducción a la atribución de actitudes hacia los objetos. De este modo, el niño hacia los 18 meses logra comprender las intenciones de los demás hacia los objetos, (c) Hacia los 2 años el niño no requiere que los objetos estén presentes para reproducir las intenciones o deseos de los otros, esto puede suceder sin que exista esta presencia y (d) hacia los 4-5 años el niño logra imaginar situaciones que están en contra de sus propias percepciones o deseos, como es el caso de las falsas creencias.

Recientemente, los defensores de la TS (Teoría de la Simulación) han admitido que los mecanismos que subyacen a *mindreading* son muy diversos y que uno de ellos puede ser la simulación. En este sentido y como lo defienden Stich y Nichols (2003), es posible que tanto los mecanismos de información enriquecida (TT) como los de información empobrecida (TS), se utilicen en diferentes situaciones. Por ejemplo, los mecanismos que subyacen a la comprensión de las falsas creencias, las cuales implican atribuir creencias a otros que no son compartidas por la persona. Los mecanismos subyacentes se relacionan con el conocimiento de los estados perceptuales de los otros, de las verbalizaciones o de información no verbal. En este sentido, todos estos aspectos están relacionados con los mecanismos de información enriquecida, más que de simulación. Sin embargo, en otras situaciones se ve claramente que los mecanismos que se utilizan son de simulación. *Mindreading* se define entonces como un fenómeno complejo y multifacético, que puede explicarse por mecanismos de información empobrecida y enriquecida. Este primer intento de integración de la TS y de la TT permite reflexionar acerca de la complejidad de esta capacidad y desde luego de la variabilidad de los mecanismos que se utilizan para comprender la mente de los otros.

Finalmente y en contraposición de la visión de la *primera* persona y de la *tercera persona* o teoría-teoría surge la visión de la *segunda persona*. Esta postura alimenta el debate respecto a los mecanismos que se deben utilizar. La aproximación de la *segunda persona* en primer lugar rechaza el dualismo de una mente opaca sólo accesible desde la inferencia. Esta postura considera que la mente es transparente desde las acciones derivadas de la interacción en relaciones emocionales.

La aproximación de la segunda persona.

La aproximación de la *segunda persona*, es el planteamiento con el que Vassudevi Reddy (2008) entra a terciar en la relación entre la postura de la primera persona (p.e., Harris, 1992) y de la tercera persona (p.e., Wellman (1995). Reddy (2008), hace una crítica tanto a los planteamientos teóricos que hasta ahora se han defendido sobre el origen de la TdM en los niños, como respecto a las conclusiones a las que han llegado las investigaciones en este campo. La idea de una mente opaca, que debe comprenderse a partir de supuestos derivados de la inferencia o únicamente accesible, a partir de la inferencia, es uno de los pilares a partir de los cuáles esta autora critica la postura.

Reddy (2008) considera que el debate cartesiana mente-cuerpo, superado hace muchos años, se asemeja al debate mente-comportamiento muy actual. Los conductistas niegan la mente y los cognitivistas defienden la idea de una mente opaca sólo comprensible por la inferencia. La inferencia para Reddy (2008), no puede ser el

único mecanismo de acceso a la mente de los otros, puesto que genera incertidumbre sobre la verdad. Reddy (2008) defiende la idea de una mente transparente a la percepción. ¿Cómo tener una mente transparente para la percepción si hasta ahora se ha pensado que la mente es opaca e impenetrable?

Antes de resolver esta pregunta resulta importante comprender cómo Reddy justifica su idea de una mente transparente. El primer problema que esta autora encuentra en este dualismo mente-comportamiento es la certeza. Si la mente de los otros es un elemento inaccesible a través de los sentidos, conocerla es imposible y por lo tanto, cualquier inferencia que se haga de los estados mentales de los otros, sólo crea dudas, entre otras cosas porque se trata de un terreno privado al que se accede con dificultad. Los hechos cotidianos muestran que todos los días estamos involucrados en interacciones con otros que implican una lectura de la mente y del cuerpo, que no admite un mar de dudas. ¿Cómo se explica esto? El cuerpo para Reddy (2008) no está separado de la mente, por el contrario le obedece. En este sentido y las relaciones que implican hacer público lo privado a partir de terrenos y espacios compartidos. "La mente, es lo que los cuerpos hacen, ellos son públicos, no privados" (Reddy, 2008, p. 14). Reddy (2008) defiende que en los niños, el comportamiento es la mente "lo público es un paso necesario para acceder a lo privado y no lo contrario (p. 15).

Estas ideas muestran escenarios diferentes que explican cómo los niños comprenden el mundo social porque el comportamiento hace pública la mente. La idea de una mente que se manifiesta en el cuerpo, constituye una de las más importantes diferencias entre la teoría de la *segunda persona* y las teorías clásicas. Sin embargo, el planteamiento de Reddy (2008) podría interpretarse como un acercamiento a las teorías comportamentales, donde sólo se analiza el comportamiento y se niega la mente. Reddy (2008) se aparta de esta idea al considerar la existencia de una mente, no de una caja negra impenetrable y de una dinámica de comprensión basada en la percepción y la propiocepción.

Reddy (2008), opta por defender la inexistencia de la brecha entre mente-comportamiento que sólo crea dificultades de comprensión de las otras mentes. En segundo lugar, esta autora propone la existencia de diferentes mentes, es decir de diferentes otros, con lo que existen diferentes vínculos. Finalmente, esta autora añade a la lectura de la mente de los otros, la existencia de vínculos que ayudan a crear las otras mentes. En este sentido, no es sólo información lo que se transmite y se percibe en las interacciones, también construcciones basadas en experiencias vinculares.

Rescatable de estas ideas de Reddy, es la existencia de distintos otros, lo que hace evidente que una relación frecuente y cercana con otro, hace trasparente las mentes de ambos o por lo menos facilita su comprensión. La relación previa con el otro, lleva a una comprensión distinta de la mente y desde luego evidencia que las interacciones son distintas con cada persona. Como lo plantea Reddy (2008), las teorías clásicas (teoría-teoría y teoría de simulación), difícilmente pueden explicar cómo los niños antes de los dos años pueden mostrar acciones que denotan la comprensión de los estados mentales de los demás. No cabe duda, que la conexión afectiva entre la madre y su hijo o entre los padres y sus hijos, es única y desde luego en esas relaciones existen evidencias de un diálogo de emociones, difícilmente repetible en otros contextos. En este sentido es posible encontrar que los niños en lo cotidiano y en las relaciones cercanas, logran mostrar una mente que dialoga con las otras mentes y las comprende.

Los cuestionamientos de Reddy (2008) hacia los mecanismos utilizados para entender la mente de los otros,

ilustran muy bien lo limitado de las otras visiones. Por una parte, Reddy, (2008) cuestiona la visión de la TT que describe una mente opaca sólo accesible desde la inferencia y la conceptualización de estados mentales. De otro lado, la postura de la simulación es también criticada por ser la ruta de la experiencia siendo una construcción del Yo y por el Yo. A través de la representación, el otro sólo puede ser percibido como parte del Yo.

La propuesta de la postura de la *segunda persona*, se basa en el reconocimiento del otro, como otro diferente y no como similar a sí mismo. Se da un diálogo entre el Yo y el otro basado en la interacción, no en la representación que el Yo tiene del otro. Este diálogo le da existencia al otro como alguien que interactúa y responde a las acciones del Yo y no sólo a la representación que de él tiene el Yo. Es lógico según Reddy (1991) pensar que ante la existencia de muchos otros, cada interacción es diferente y existe una pluralidad de otros y no la singularidad que asume la aproximación de la tercera persona.

Esta perspectiva de la forma como se desarrolla la comprensión de la mente de los otros no se presenta como una percepción (tercera persona) ni como una propiocepción (primera persona), sino como una sola entidad que involucra tanto la percepción como la propiocepción. Dentro de esta postura se considera que es la relación con los otros lo que determina la experiencia que se tiene de los otros. Esta apreciación implica que sólo por la interacción con otros es posible comprender sus mentes, no por un proceso proyectivo como lo plantea la TS ni por la inferencia (TT) sólo por la experiencia de interacción que permite percibir al otro pero a la vez experimentarlo.

Debates Actuales

Indiscutiblemente, cualquier mirada para entender cómo los niños comprenden la mente de otros, no puede dejar de lado la interacción. Pensar en un niño cuya mente trata de entender el mundo social, sin que el mundo social tenga algún grado de influencia en esta comprensión, es imposible de sostener. No obstante y a pesar de esta discusión, la teoría dominante durante más de 30 años (1978-2010) ha sido la TT que plantea la metáfora del niño como científico (Wellman (1995) o la visión de Perner (1994) desde la representación mental. Las críticas a estas teorías que provienen de dos vertientes, han sido las mismas, aunque surjan de diferentes escenarios. Es el caso con la teoría de la simulación y sus representantes Johnson (1988) y Harris (1992) entre otros, quienes postulan que el niño no requiere de un proceso de teorización, ni conceptualización de los estados mentales, sólo necesita ser consciente de su propia experiencia y trasladarla a la de los otros. Esta mirada, fenomenológica al problema de la comprensión de las otras mentes, tampoco alcanza una explicación suficientemente coherente con el problema que se aborda. No se puede negar que los niños a través de la simulación o de la imaginación comprenden mucho del mundo social, pero, no basta esta dinámica desde mecanismos netamente subjetivos, pues claramente en ese proceso están involucrados otros componentes objetivamente hablando y que son de orden cognitivo

El debate es aún más interesante cuando surgen visiones como la de Raver y Leadbeater (1993), quienes plantean la existencia de dos vertientes que intervienen para explicar la capacidad de los niños para comprender, explicar y predecir las acciones de los otros. La primera, marcada por la influencia de la llamada TdM (p.e., Wellman, 1995), que defiende la idea de la inferencia como mecanismo para lograr comprender las acciones

de otros a partir de sus estados mentales. La segunda vertiente, se sitúa en el campo del desarrollo infantil y estudia la capacidad de los niños para interactuar en su mundo social y comprender las intenciones con los demás (Tomasello, 1999), así como desarrollar acciones de ayuda, empatía y las acciones de *TP* que son el eje de esta tesis (Dunn, 1988; Reddy, 2008).

Los desarrollos de estas dos tendencias parecen irreconciliables, toda vez que resulta paradójico pensar que sólo hasta los 3-4 años los niños logran comprender que las acciones de otros dependen de sus estados mentales (p.e., Wimmer & Perner, 1983), cuando la cotidianidad muestra lo contrario. Así, este trabajo de tesis se inserta en una de las acciones cotidianas que combina claramente elementos de comprensión y producción de estados mentales a partir de la interacción en las acciones de *TP*. La mirada de Raver y Leadbeater (1993) muestra que hay un mundo cotidiano, que está por descubrirse, donde los niños demuestran sus capacidades, que no siempre pueden mostrarse en el laboratorio. Ahora bien, lo interesante en este proceso es descubrir las trayectorias que estas acciones contemplan y especialmente la relación entre las acciones y los estados mentales.

Metodología

Participante

Una niña de 9 meses, que no presentaba ninguna enfermedad ni retraso en el desarrollo.

Herramientas de Registro

Para facilitar el registro de las conductas de la niña parte de las madres, se diseñó un formato de 5 columnas, donde se incluía la fecha, el lugar, las personas involucradas, las conductas de humor y la reacción de los adultos ante las acciones de los niños.

Procedimiento

El procedimiento se realizó siguiendo un protocolo de 3 pasos. En el primero se contactó a la madre de Ja y se le explicó el objetivo del estudio y sus alcances. El segundo paso consistió en la entrega y firma del consentimiento informado, el cual debería ser firmado por los dos padres aunque sólo la madre realizara la observación. El tercer paso consistió en entregarle a la madre, las instrucciones y la carta de bienvenida. En este material, se les proporcionaba ejemplos que ilustraban las conductas de *humor* que la niña podría mostrar. De igual forma, se les instruía acerca de cómo utilizar la hoja de registro. La madre de Ja permaneció por espacio de 6 meses en el estudio.

Diseño

El diseño utilizado para este estudio fue de tipo longitudinal y naturalista. A lo largo de 6 meses la madre de ja envió lo reportes semanales de las observaciones de su hija.

Resultados

Descripción de los juegos de Ja.

Ja presenta un espectro de juegos que oscilan entre el juego denominado de iniciativa hasta el juego de sustitución. No se reportaron juegos de ficción. Algunas de las conductas de juego de Ja sonDe acuerdo al reporte de la madre, *Ja está sentada en su cama, un pie sobresale. La mamá le hace cosquillas en el pie. Ja retira el pie, se ríe y vuelve a ponerlo afuera de la cama en espera que la mamá vuelva hacerle cosquillas de nuevo*.

Análisis.

Esta actividad aparentemente sencilla entre la madre y la niña, muestra la capacidad de *Ja* para dirigir las acciones de la madre sobre algo que ella disfruta y repite de manera reiterada. Son las pequeñas rutinas sobre las cuales se va desarrollando posiblemente esta capacidad de compartir las intenciones en un juego divertido. Este juego, no podría clasificarse como una forma de *TP* porque carece de elementos definitorios como la provocación sin embargo, el juego conserva dos elementos constitutivos de las formas de *TP* que son la diversión y la iniciativa.

Descripción juego de sustitución de Ja.

Otro tipo de juego que registró la madre de *Ja*, es el juego de sustitución, donde la niña utiliza un objeto como si fuera otra cosa. De forma literal se transcribe lo que la madre describió: *Ja está jugando con un pedazo de cartón y se lo entrega a la abuela. La abuela coge el pedazo de cartón y se lo pone al oído, como si fuera un teléfono. Ja vuelve a coger el pedazo de cartón e imita a la abuela, hablando, como si oyera algo en el teléfono y sonriéndole a su abuela. La niña suele utilizar objetos como si fueran otra cosa. Por ejemplo, utiliza un cartón como si fuera un teléfono o asume el rol de su madre cuando ella conversa con la abuela.*

Análisis.

Este juego se trata de un juego divertido que contempla una interacción y desde luego, una forma de compartir las intenciones con otros. Jugar a que un cartón es un teléfono[1], da cuenta de la capacidad de la niña para representarse los objetos en una función distinta a la que tienen, pero además, da cuenta de la posibilidad de la niña de crear situaciones donde involucra a los otros y comparte con ellos sus representaciones e intenciones. Esto muestra un intercambio de significados. En este caso, la niña logra una interacción con otros, quienes comparten el sentido del juego que ella propone. Estos son algunos ejemplos de los juegos de la niña. En la

1 Este juego muy cercana a la célebre situación del inicio de la función semiótica que describe Piaget de Jacqueline cuando juega al banano como teléfono

Figura 1 se observa la trayectoria de estos juegos y los distintos tipos encontrados.

Figura 1. Tipos de juegos de *Ja*. En el eje vertical el (1) corresponde al juego iniciado por el adulto, (2) juego iniciado por el niño, (3) juego de imitación directa, (4) juego de imitación indirecta, (5) juego de sustitución, (6) juego de simulación y (7) juego de ficción. En esta trayectoria aparecen juegos de imitación y de sustitución. No se registraron juegos de toma de roles o de ficción, donde la niña crea espacios o personajes imaginados. Los juegos oscilan entre el juego de iniciativa de la niña y el juego de sustitución.

En la Figura 1| se observa una tendencia del juego de *Ja* de pasar por el juego iniciado por la niña y el juego de imitación directa y de sustitución. Este último contempla la capacidad de utilizar un objeto objetos como si fueran otra cosa. Ya se analizaba el ejemplo del cartón que se usa como un teléfono.

Descripción de las acciones de Ja.

Descripción de las payasadas de Ja.

Otra forma divertida de interacción de los niños con los adultos son las payasadas. Este nombre de payasadas proviene de la idea de un payaso que hace reír al público a través de movimientos, sonidos, exageraciones o disfraces. La imagen de un payaso es siempre la de alguien que exagera los movimientos, los gestos y la forma de vestir, para hacer reír. De acuerdo a esta definición la siguiente conducta que la madre de *Ja* reporta, se clasificó como payasada. *Papá y mamá están hablando sin pararle bolas a Ja. Ella empieza hacer ruidos chistosos con la boca. Papá y mamá se ríen. Ja continúa haciendo los ruidos, riéndose, ellos se ríen también.*

Análisis.

En palabras de la madre *informante* se muestra que estas acciones son lúdicas y que dependen de la iniciativa de la niña, aunque no parten de unos acuerdos previos entre la niña y los demás, si se llega a dichos acuerdos. Se destaca la iniciativa de la niña de atraer la atención de los demás a partir de elementos que pueden ser divertidos o que se repiten y exageran. En este caso, las payasadas se relacionan más con la forma de llamar la atención a través de sonidos chistosos que la niña hace con frecuencia y que después de un tiempo, se con-

vierten en algo que hace reír a los padres. No se trata desde luego, de una forma de *TP*, pero si, de una forma de humor que involucra la exageración de sonidos, la iniciativa y la diversión. Todo culmina en este ejemplo, en un intercambio lúdico con los padres.

Descripción de juegos de expectativas de Ja.

Otra de las acciones que aparecen en el repertorio de conductas de la niña hace referencia al juego de expectativas. Un ejemplo podría ayudar a comprender esta categoría. Según la madre de *Ja, la niña está comiendo carne y le ofrece a su mamá un pedazo de comida. Cuando la mamá trata de coger la comida, Ja se la quita y se la mete a la boca ella misma. La mamá se hace la enfadada. Ja se ríe y vuelve a hacer el juego con el próximo pedazo de carne.*

Análisis.

Es evidente que la niña sabe que el otro espera algo que ella no le va a ofrecer y además sabe cuál va a ser la reacción de la madre cuando ella no siga los lineamientos esperados. Estos cambios que la niña genera en la situación, muestran una iniciativa y una capacidad de modificar los eventos que a su vez impactan los estados mentales de la madre. La diferencia con las *payasadas,* radica en dos aspectos principalmente: (a) las modificaciones de las acciones en un contexto esperado y, (b) la sorpresa en los otros. En las *payasadas* el niño actúa de forma exagerada o realiza acciones llamativas para hacer reír al otro, no para sorprenderlo. La madre, en este ejemplo, se sorprende y debe pensar y comprender finalmente que el evento que la sorprende, se trata de una forma en que la niña se divierte con sus reacciones. Los cuatro criterios tomados en cuenta para definir una conducta como *TP*, aparecen de forma transparente en las acciones de jugar con las expectativas. Por una parte, está la iniciativa de la niña de cambiar la conducta esperada. En segundo lugar está lo divertido de la situación, que no parte de una intención compartida, pero que se convierte en divertida para la madre cuando ella entiende que se trata de una forma de involucrarla en un juego de *TP*. En tercer lugar se incluye la provocación que es el cambio en lo esperado y finalmente, y como una cuarta característica de las conductas de *TP*, aparece la reacción de sorpresa de la madre. Iniciativa, diversión, provocación y cambio en estados mentales, son desde luego los elementos de las formas de *TP*, que aquí se han definido. Es importante resaltar que en este caso, la madre se sorprende y se involucra en el juego.

Descripción del juego de convenciones de Ja.

Otra de las acciones que aparece en este repertorio de *Ja,* es el juego de las convenciones. Éstas parten de acuerdos entre la niña y la madre que luego, se intentan romper por iniciativa de la niña. Estos acuerdos han sido formulados con antelación a las acciones de la niña. Por ejemplo, la madre relata: *Mamá está sentada en el sofá, leyendo. Ja gatea cerca de la mata, se pone de rodillas y trata de alcanzar una hoja, siempre mirando y sonriendo a su mamá. La mamá le dice que no toque la hoja de la mata. Ja baja el brazo, mira sonriendo a su mamá, y lentamente va subiendo el brazo otra vez. Se repite la situación, hasta que la mamá quita a Ja y la pone en otro lugar.*

Análisis.

Estos juegos de convenciones, manifiestan la capacidad de la niña para compartir el significado de un acuerdo con el adulto y a la vez comprender lo que el adulto espera de ella. Específicamente, *Ja* intenta alcanzar una hoja de una planta que tiene prohibido tocar. Sus acciones van acompañadas de una mirada dirigida hacia la madre quien, cuando observa a *Ja* intentando tocar la planta, hace evidente el acuerdo que tienen ellas dos de no tocar la planta.

Este acuerdo se hace evidente y explícito desde la verbalización *No puedes tocar la planta.* Estos juegos manifiestan la capacidad de la niña para compartir el significado de un acuerdo con el adulto y a la vez comprender lo que el adulto espera de ella. A esta capacidad se le agrega un ingrediente importante cuando la niña demuestra que puede jugar a *hacer como si* rompiera la convención, lo que crea un estado mental en el otro, como la sorpresa o cierta tensión. La niña domina la situación con las intenciones que son aparentes, porque su verdadera intención no es realmente tocar la planta. Esto se refleja cuando *Ja hace como si* quisiera tocar la hoja cuando, lo que quiere es que la madre piense que ella va a tocar la hoja. La niña cognitivamente está pensando que el otro piensa que ella piensa algo que no es lo que realmente ella piensa.

Es evidente que existen dos niveles de percepción de la situación, el que maneja la madre inicialmente y el que la niña propone. La niña, tiene la capacidad de comprender lo que la madre piensa y lo que ella piensa de lo que la madre piensa. Esto podría mostrar un pensamiento recurrente, casi iterativo. A diferencia de los juegos de expectativa donde el otro espera algo que cree va a surgir, en el juego de convenciones, es muy claro el acuerdo que existe acerca de determinados elementos y es más compleja la aparente transgresión de los acuerdos. Puede tratarse de un nivel más complejo porque los efectos sobre los estados mentales de los demás pueden ser más potentes. En estas acciones se ponen en juego no sólo las expectativas, sino las creencias de la madre. De hecho, la madre tarda en darse cuenta cuáles son las verdaderas intenciones de la niña, y esta confusión la lleva a creer que son verdaderas y sólo después entiende que son aparentes.

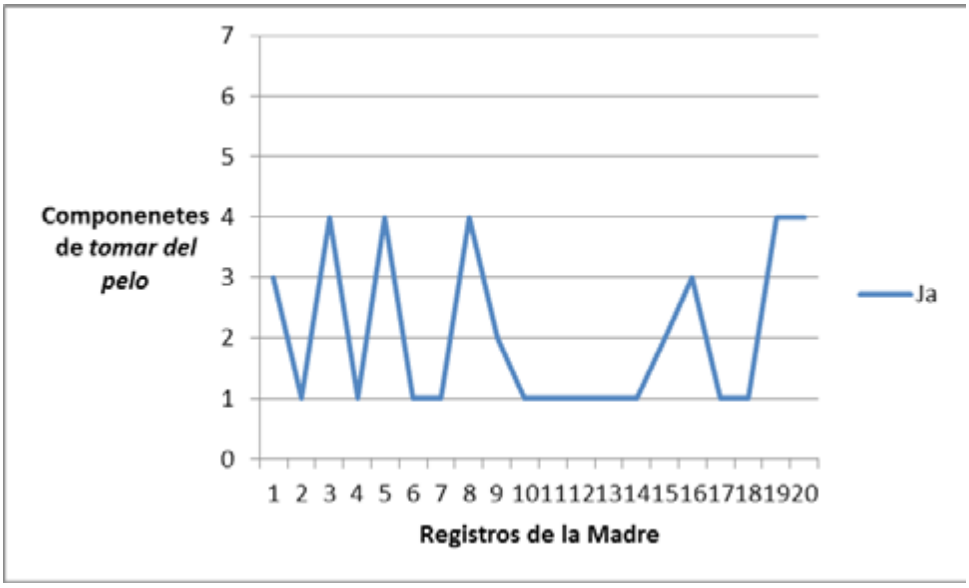


Figura 2. Secuencia de acciones de juego, humor y *TP* de *Ja*. En el eje vertical se registran las acciones de *TP* donde (1) corresponde a los juegos, (2) payasadas, (3) juego de expectativas, (4) juego de convenciones. Se

nota que la niña concentra sus acciones de *TP* en las primeras 4 categorías con oscilaciones entre el juego y el juego de convenciones.

En la Figura 2 se muestran las acciones de *TP* de *Ja*, las cuales tienen un inicio en el juego y un tope máximo en el juego de convenciones. La niña no presenta acciones de fingir o de Las oscilaciones que se observan en la Figura 2 se pueden interpretar como expresiones distintas de los cuatro criterios que definen las conductas: (a) diversión, (b) iniciativa, (c) provocación o capacidad de cambiar la situación y (d) capacidad de influir sobre los estados mentales de los otros. En este sentido el juego en general sólo incluyen la iniciativa y la diversión. Las payasadas contemplan iniciativa y diversión, así como la capacidad de influir sobre los estados mentales de los otros. El juego de expectativa está centrado en los cuatro criterios y el juego de convenciones también, su diferencia radica en la modificación de los estados mentales, siendo más complejos cuando se presenta un juego de convenciones, que el juego de expectativas. El adulto debe pensar en las intenciones del niño cuando intenta transgredir una convención, mientras que en el juego de expectativas, existen más claves que avisan los comportamientos y las intenciones del niño.

Conclusiones

El análisis de caso de la niña Ja de 11 meses, permite describir algunos juegos donde se combinan las expectativas y las convenciones. La niña puede comprender las intenciones, los deseos y las creencias de sus madres, pero lo que más sorprende es que a su corta edad puede producir estados mentales en los otros. Este estudio cuestiona las teorías clásicas del desarrollo de la teoría de la mente y adicionalmente abre un debate en torno al uso de pruebas o escalas que la miden, en contraposición con los métodos naturalistas como el empleado en este estudio. El uso de los padres como fuentes de información, presenta grandes ventajas. Por una parte permite que ellos, observen a su hijo en lo cotidiano. De otro lado, logra capturar acciones y situaciones que podrían permanecer ocultas ante los ojos de un investigador externo al mundo cotidiano del niño. Este estudio también demuestra cómo el desarrollo es variable y no lineal. Futuras investigaciones permitirán afinar el método y revisarlo.

Referencias

Astington, J., & Baird, J. (2005). *Why language matters theory of mind?* Oxford: Oxford Press.

Bahar, K.K., & Funda, A. (2011). The development of theory of mind according to false belief of children performance of children age 3 to 5. *Educational Science Theory and Practice, 11*(4), 1821-1826.

Buttermann, D., Overt, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2014). Eighteen-Month old understanding false beliefs in an unexpected content task. *Journal or Experimental Child Psychology, 119,* 120-126. *doi:* 10.1010/j-jecp. 3013. 10.002.

Benavides, J. (2013). La emergencia de acciones de Tomar del Pelo en niños entre 9 y 40 meses y su relación con la Teorìa de la Mente. Tesis Doctoral, Universidad del Valle: Colombia.

Benavides, J., & Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las ultimas 3 décadas. *Avances en Psicologia Latinoamericana, 27*(2), 297-310.Benavides, J., & Roncancio, M. (2011).

Tres debates en la teoría de la mente: Aspectos metodológicos y teóricos. *Acta Colombiana de Psicología, 14*(1), 109-118.

De Villier, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua, 117,* 1858-1878.

Fink, D., Begeer, S., Peterson, C, Slaughter, V., & Rosnay, M. (2015). Friend, friendlessness and social consequences of gaining a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 33,* 27-30.

Lecce, S., Caputi, M., & Pagnin, A. (2015). False-belief understanding at age 5 predicts beliefs about learning in 3 years of primary school. *European Journal of Development Psychology, 12*(1), 40-53.*doi:*10.1080/17405629.2014949665.

Martin, R. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach.* Amsterdam: Elsevier Academic Press.

McGhee, P. (1971a). Congnitive development and children´s comprenhention of humor. *Child Develpment, 42*, 123-138.

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzann, I. (2011). The role of language games in children´s understanding of mental satates: A trainning study. *Journal of Cognition and Development , 12* (2), 239-259.

O`Reilly, K., Peterson, C., & Wellman, H. (2013). Sarcasm and advanced theory of mind understanding in children and adults with prelingual deafness. *Developmental Psychology, 50,* 1862-1877. Doi:10.1037/a0036654.

Peterson, C., Wellman, H., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advances theory of mind scle for typical developing children and those deafness autism ofr asper syndrome. *Child Development, 83*, 469-485. doi: 101111/j.1467-8624.2011.01728.x.

Puche, R., & Lozano, H. (2002). *El sentido del humor en el niño: Estudio empírico.* Cali: Siglo del Hombre Editores.

Puche-Navarro, R., & Martí, E. (2011). Metodologías de cambio. *Fundación Infancia y Aprendizaje, 34* (2), 131-139.doi: 10.11747021037011795377575.

Reddy, V. (2001). Infants clowns: The interpersonal creation of humor in infancy. *Enfance, 53,* 247-256.doi: 10.3917/enf.533.0247.

Reddy, V. (2008). *How infants know minds.* Cambridge: Harvard University Press.

Rivière, Á. (2000). Teoría de la mente y meta-representación. En M. Rodríguez, & P. Chacón, *Pensando la mente: Perspectivas en filosofía y psicología* (pp. 271-324). Madrid: Biblioteca Nueva Editorial

Riviére, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental.* Buenos Aires: Aique.

Turnbull, W., Carpendale, J., & Racine, T. (2008). Relations between mother-child talk and 3-5 years old children´s understanding belief. *Merill-Palmer Quarterly, 54*(3), 367-385.

Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños.* (C. Boulandier, Trad.).Madrid: Desclée De Brouwer. (Trabajo original publicado en 1990).

Wellman, H.M. (2015). Friends, friendleeses and social cognition. *British Journal of Developmental Psychology,*

33, 24-26. Dpi:101111/bjdp.12073.

Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*, 655-684.

Wellman, H., Fang, F., & Peterson, C. (2011). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development, 82*(3), 780-792.doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01583x.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constrain function of wrong belief in young children`s understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.

2 - DESAMPARO PSÍQUICO: O DIFÍCIL RETORNO DOS FILHOS DE *DEKASSEGUIS* AO BRASIL

RESSTEL[2], Cizina Célia Fernandes Pereira. UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis. Brasil.

JUSTO,[3] José Sterza. UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis. Brasil.

Contato: ciressfer@yahoo.com.br

Resumo

O fenômeno *dekassegui* tem se destacado no Brasil pelo expressivo contingente de descendentes de japoneses que se desloca para o Japão, em busca de trabalho e de uma poupança financeira, num movimento cíclico de sucessivas idas e vindas. O objetivo específico da pesquisa foi investigar, nas crianças, filhas de *dekasseguis* que passaram a primeira infância ou parte dela no Japão, como vivenciaram o processo de adaptação à cultura brasileira, particularmente no que diz respeito a sentimentos e ansiedades de desamparo. Foi utilizado o método clínico de investigação, com a realização de entrevistas, tendo a psicanálise como referencial de fundo. As dificuldades com a língua, vivenciadas no ambiente escolar, despontaram-se como principal desencadeante do sentimento de desamparo. As crianças que retornam ao Brasil sem nenhum domínio da língua portuguesa e sem identificações com cultura brasileira são acometidas de sentimentos de desamparo psíquico diante de um universo percebido como totalmente desconhecido.

Palavras-chave: *Dekasseguis*; criança imigrante; retorno e psicanálise.

DESAMPARO PSIQUICO: EL DIFICIL RETORNO DE LOS HIJOS DE DEKASSEGUIS AL BRASIL

Resumen

El fenómeno *dekassegui* ha sido destacado en el Brasil por el gran contingente de descendientes de japoneses que desplaza a Japón en busca de trabajo y un ahorro económico, un movimiento cíclico de idas y venidas su-

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"UNESP/ FCL/Asssis Atualmente cursa o doutorado em psicologia pela UNESP/FCL/ de Assis-Brasil.

3 Livre-Docente em Psicologia do Desenvolvimento (UNESP/Assis). Doutor em Psicologia (Psicologia Social). Atualmente é professor Livre-Docente do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCL de Assis-Brasil).

cesivas. El objetivo específico de la investigación fue estudiar, en los niños, hijos de *dekasseguis,* que pasaron la primera infancia o parte de él en Japón como experimentado el proceso de adaptación a la cultura brasileña, particularmente con respecto a los sentimientos y ansiedades de desamparo. Se utilizó el método clínico de investigación, con entrevistas teniendo psicoanálisis como referencia de fondo. Las dificultades con el idioma, vivido en el ambiente escolar, que surgió como el principal desencadenante de la sensación de desamparo. Los niños que regresan al Brasil sin ningún conocimiento del idioma portugués y sin la identificación con la cultura brasileña se ven afectadas por los sentimientos de desamparo psíquico en la cara de un universo percibido como totalmente desconocido.

Palabras-clave: *Dekasseguis*; niños inmigrantes; regreso y psicoanálisis.

Introducción

O fenômeno *dekassegui* tem se destacado no Brasil pelo expressivo contingente de descendentes de japoneses que tem se deslocado para o Japão, em busca de trabalho e de uma poupança financeira, e retornado novamente, depois de um longo período ou de sucessivas idas e vindas. O Brasil começou a ser reconhecido como um país de emigração na década de 1980. Desde então, deixou de ser representado como país receptor para ser visto como um país emissor. As dificuldades econômicas dessa época fizeram com que muitos brasileiros fossem procurar melhores oportunidades de vida e trabalho no exterior. Como parte significativa das correntes emigratórias desse período surgiu aquela que ficou conhecida como os *dekasseguis*: descendentes de japoneses que começaram a se deslocar para o Japão para trabalharem nas fábricas japonesas. O termo *dekassegui*, é de origem da língua japonesa, onde o seu prefixo *Deru* significa "sair" e o sufixo *Kasegu* significa "ganhar dinheiro". Portanto é aquele (a) que sai para trabalhar fora em serviços temporários para ganhar dinheiro. Contudo isso, pouca atenção foi dada pela ciência a esse fenômeno denominado de *dekassegui*, ou como "decasségui", tal como já foi dicionarizada na língua portuguesa falada no Brasil.

O caso dos *Dekasseguis* pode ser uma referência paradigmática levando em consideração uma experiência de encontro/confronto com o estranho, com o "outro radical". Ao retornarem para o país dos seus antepassados os *Dekasseguis* se confrontam com uma cultura e um modo de vida muito diferente daqueles do seu país natal. Vive uma experiência de estranhamento muito particular porque se trata de não se reconhecerem nas imagens daquele outro, de um espelho que, mesmo à distância fez parte da constituição de suas referências de si mesmo. Portanto, a compreensão das experiências dos *Dekasseguis*, tomadas como experiências fundamentalmente construídas no encontro/confronto com a figura do outro, não se restringe a um caso particular, mas sim oferece elementos para o entendimento dos desafios que a mobilidade e, consequentemente, os relacionamentos com o estranho colocam para o *homo viator* da contemporaneidade.

Dentre tantos problemas e desafios presentes nessa experiência estão aqueles relacionados aos filhos. Tivemos a oportunidade de observar que as crianças têm muitas dificuldades tanto para se adaptarem à cultura japonesa como também para se reintegrarem à cultura brasileira quando retornam.

Diante dessa nova realidade, surge um novo sentido para essa questão de retorno, trazendo novos significados, como se essa mobilidade de emigrantes para o Japão tivesse que ser momentaneamente interrompida.

Agora, é um retorno "sem volta" para a terra natal: Brasil. Podemos dizer, que além das dificuldades de retorno encontradas pelos *dekasseguis*, atualmente, surgem novas dificuldades, o corte da facilidade de voltar ao Japão, como se tivesse que lidar com um fim, ou seja, mesmo que esse fim, seja por um tempo, que ainda não foi previsto.

Grinberg (1982) destaca em seu livro *Psicoanalisis de la migracion de y del exílio,* que as experiências migratórias são impactantes em qualquer etapa da vida, e assimiladas de formas distintas devido a idade do emigrante. A experiência da emigração não é igual para as crianças, nem para os adolescentes que tem uma vida toda pela frente, diferente das pessoas maduras, que já construíram uma história de vida. As crianças emigram com seus pais, ou seja, com sua família que as protegem, ou pelos menos se sentem acolhidas. Diante dessa experiência surgem nessas crianças os sofrimentos, faltas dos vínculos anteriores e as carências. Ademais, a decisão de se deslocar de seu país de origem e ir viver em outras terras foi uma decisão tomada pelos pais, entretanto, a criança não participa dessa decisão, não entendendo as motivações que fizeram os pais emigrarem.

Além das crianças sofrerem com tantas mudanças no país de chegada ou no país de destino, os pais ao tomarem a decisão de voltar ao país de partida, se sentem desamparados mesmo antes de partirem para terra natal. Nessa nova viagem, eles vêm acompanhados dos seus filhos, portanto, não estão mais sozinhos, e surge uma tempestade de preocupações em relação à educação dos filhos e a condição financeira ligada a questão do emprego no Brasil. O estado emocional o qual os pais e filhos se encontram no momento de chegada ao novo ambiente, podemos dizer que é uma experiência de desamparo emocional.

A noção Freudiana de desamparo foi apresentada pela primeira vez, em 1895, no "Projeto para uma psicologia científica", quando ele ressalta que o nascimento é uma experiência inicial de desamparo,porque o recém-nascido é incapaz de realizar "ações específicas" para sua sobrevivência e necessita da ajuda de outrem. O estado de relativa dependência do bebê por sua mãe faz com que o mesmo viva num sentimento de onipotência, considerado importante para a estruturação do psiquismo nesse período de desenvolvimento infantil. Na teoria da angústia a condição de desamparo humano é tida como o protótipo da situação traumática. Em "Inibição, sintoma e angústia" Freud (1926) reconhece a eclosão de perigos internos, considerados comuns diante de uma experiência de perda ou separação, como resultado da impossibilidade de o ego lidar com as intensidades das excitações, caindo em desamparo. Assim, prevalece a ideia de pré-maturação do indivíduo diante da vida.

Para Klein (1991) o bebê, mesmo tendo uma relação satisfatória com a mãe, sempre terá vivências persecutórias. Essa ansiedade persecutória, como diz a autora, surge no início da vida e se encontra no auge durante os três primeiros meses de vida do bebê e resulta do conflito entre as pulsões de vida e de morte. Devido à sua vivência persecutória, em decorrência da força dos impulsos destrutivos, o bebê sente alguma insegurança. Portanto, diz a autora que "Essa insegurança paranoide é uma das raízes da solidão" (Klein, 1963/1991, p.342).

Esse sentimento de solidão que surge parece estar ligado a vivência de um estado precoce de desamparo emocional da criança. Não podemos deixar de frisar que esses dois sentimentos estão extremamente intrincados nas vivências de separações daqueles que migram para o estrangeiro. Tanto mais ainda quando essa experiência é feita por uma criança em franco processo de desenvolvimento psicológico. Nelas, os sentimentos de solidão e de desamparo são bastante mobilizados e aflorados tal como ocorre no retorno dos filhos dos

dekasseguis ao seu país natal. É necessário saber o quanto tais sentimentos são despertados e que contornos dão às imagens e figuras do retorno para que se possa compreender as dificuldades e desafios que se colocam para essas crianças lançadas a situações de deslocamento radical, recorrentes no mundo contemporâneo.

Objetivo

O objetivo específico da pesquisa foi investigar, nessas crianças que passaram a primeira infância ou parte dela no Japão, como vivenciaram o processo de adaptação à cultura brasileira, particularmente no que diz respeito a sentimentos e ansiedades de desamparo.

Método

O método utilizado é o psicanalítico, como forma de investigação, análise e compreensão dos conflitos na experiência emigrante/imigrante de filhos de *dekasseguis*. Foram realizadas entrevistas preliminares com os pais, procurando explorar as dificuldades apresentadas pelos seus filhos no retorno e entrevistas com as próprias crianças, utilizando-se com elas, recursos apropriados tais como desenhos, jogos e produção de histórias.

Participaram da pesquisa três filhos de *dekasseguis* recém retornados ao Brasil: duas meninas, uma de 12 anos e meio de idade e a outra de 9 anos de idade, e um menino de 9 anos de idade. Entretanto, neste trabalho, será escolhido apenas um caso. O caso Eiko foi escolhido, por ela se considerar japonesa e também mostrar as dificuldades que têm encontrado na vida escolar e social no Brasil.

Resultados e discussão

Às dificuldades escolares com as quais as crianças se defrontam no retorno ou no país de chegada vêm causando sofrimentos emocionais a esses jovens imigrantes. É em relação à escola que se situam as principais queixas ou apontamentos dos pais quanto às dificuldades de adaptação dos seus filhos no retorno. Afirmam que seus filhos não conseguem acompanhar as atividades escolares e também não conseguem se relacionar com desenvoltura com as demais crianças e com os próprios professores.

No Japão nem todas as crianças filhos de *dekasseguis* brasileiros costumam a frequentar somente as escolas brasileiras. Uma parte dessas crianças imigrantes também é matriculada em escolas japonesas. A escolha de matricular a criança em escola japonesa é decidida pelos pais. Essa escolha torna-se transparente pelo o fato da escola japonesa de ter uma estrutura de ensino melhor do que a oferecida pelas escolas brasileiras, como professores qualificados nas disciplinas. Também as escolas japonesas oferecem uma ampla estrutura física, o que não ocorre com as escolas brasileiras. Nas escolas brasileiras faltam professores qualificados, ou seja, a maioria dos professores não tem formação acadêmica na disciplina que leciona e as mensalidades são altas. Entretanto, quando a criança ingressa na escola japonesa, a primeira dificuldade de adaptação que se depara é com a língua japonesa. Essas crianças quando retornam ao Brasil ingressam em escolas brasileiras e se defrontam novamente com a dificuldade da língua, que antes era a língua japonesa e agora passa a ser a língua portuguesa. As queixas trazidas por elas são muitas, como as dificuldades em falar, escrever e compreender a língua portuguesa, dizem que é difícil. Aparecem sentimentos de solidão expressados quando as crianças relatam que aqui no Brasil é muito difícil de ter amigos comuns e que no Japão construíram

vínculos de amizades. A criança sente vergonha de questionar seu professor, e seu desenvolvimento escolar acaba ficando prejudicado, chegando a ser reprovada. Um dos principais problemas é a criança não conseguir comunicar o que deseja para o professor, ou para os amiguinhos. Parece que fica em evidência o sentimento de desamparo, sem compreender o outro e não podendo ser compreendida por esse outro. Portanto, a criança se isola no seu próprio mundo.

Os pais consideram a questão da idade de seus filhos relevante para o processo de adaptação no país. Na criança pequena as dificuldades de adaptação são menores, do que em crianças que já que ingressaram na escola e passaram por alfabetização. Os pais relatam que na chegada ao Japão as filhas tiveram dificuldades no processo de adaptação, mas que no retorno ao Brasil essas dificuldades foram muitas mais acentuadas, devido à idade. Esses pais optaram no Japão por falar em casa a língua japonesa. Quando a família retorna para o Brasil, o choque cultural é sentindo de forma intensa. Logo abaixo, o pai de Eiko relata que a dificuldade maior encontrada pela família em relação às suas filhas foi no retorno ao Brasil:

> *Com certeza! O processo de adaptação no Japão e no Brasil devido à idade. Acho que o processo de adaptação foi mais acentuado, a dificuldade maior foi aqui no Brasil do que no Japão devido à idade. Ela foi com 3 anos e retornou já estava com 10. Então, essa questão de como ela foi muito pequena para lá, a adaptação ficou até mais fácil e aceitação foi bem melhor do que agora.*

A chegada ao Brasil *Eiko* traz a sensação de estranhamento: *"O ar é diferente. O lugar que no Japão dormia era deixar o colchão no chão e dorme. Nunca dorme na cama. Fiquei um pouquinho estranha e não consegui dormir"*. Digo-lhe para falar mais sobre o que sentiu de diferente no Brasil: *"Muito grande. Em casa entrava com sapatos. Tinha o banheiro não podia dar descarga com papel higiênico, no Japão podia. Todo mundo falava outra língua, então era difícil*" .

A família de Eiko retornou do Japão em 2009, após o Japão ter entrado em recessão, desencadeado pela crise financeira global e somando a falência do banco *"Lehman Brothers"* que ocorreu em 2008.

Eiko nasceu na província de *Nagano*, região central do Japão. Com alguns meses de vida veio para o Brasil juntamente com os pais. Antes de completar três anos de anos de idade a família retorna para o Japão. No seu registro de nascimento está a cidade em que nasceu, porém, não é considerada uma japonesa nativa, e sim, uma brasileira.

No Japão a criança Eiko frequentou creche e escola japonesas, havia terminado o terceiro ano do ensino fundamental. Na escola japonesa, Eiko apresentou dificuldades com a escrita denominada *"kanji"*(Forma muito difícil de caracteres japonês), tendo que frequentar aulas de reforço do idioma japonês. No Japão há outras formas de escritas, o *"hiragana"* (Forma de caracteres japonês usado para palavras de origem japonesa) , "*katakana*" (Forma de caracteres japonês usado para palavras de origem estrangeira) e "romanji"(Alfabeto japonês, que é menos utilizado). Lá no Japão, mesmo se considerando uma japonesa, era uma estrangeira, na terra dos seus antepassados.

A família ao chegar ao Brasil se depara com muitas dificuldades em relação as suas filhas, principalmente no que se refere à escola. A princípio, os pais ao chegarem ao Brasil, diante de tantas dificuldades, impõem as suas filhas que não falem mais o idioma japonês. Os pais pensavam que dessa forma o aprendizado da língua

portuguesa pudesse ocorrer automaticamente. Os pais têm a atitude de retirar tudo que representasse o Japão, começando pela língua japonesa, sendo que, essas crianças não falavam o idioma português, que era considerado familiar para os seus pais. Além de proibirem o uso da língua japonesa, que era familiar para essas filhas de *dekasseguis*, também retiraram todos os tipos de imagens e informações que elas pudessem ter: desenhos, filmes, revistas e etc.

> *O emocional é difícil trabalhar, porque como ela ficou 5 anos estudando lá. Voltou para cá não dominava a língua. Inicialmente teve um problema com a língua, a dificuldade de comunicação da leitura de texto e acompanhamento da matéria, a língua portuguesa. Mas os métodos de adaptação foram um pouco drásticos. Tentamos inicialmente, um ponto inicial forçar o português de tudo qual jeito. Foi forte, foi brusco, de tudo que ela tinha aprendido na cultura dela, tudo que ela levava e vivia simplesmente jogar [...] Inicialmente foi feito, um tipo de uma coisa, vamos falar assim: - De cortar a utilização do poder, de cortar por exemplo a língua japonesa, cortar desenhos, cortar tentar tirar um pouco. Isso foi muito drástico, foi uma revolta muito grande e não estava dando. Pesquisadora - Isso foi logo no início? Logo no início. Na verdade ela tinha excesso de dados, tinha aula particular, a gente ficava todos os dias até sete e oito horas da noite estudando. Passava o dia inteiro estudando e contando um para o outro: A língua portuguesa, não sei! Então, cortamos todas as regalias. Acaba indo, naturalmente, ela acaba indo para a língua japonesa. Forçamos bastante nesse quesito, mas não houve resultado positivo. Então, era muito não aceitava. Chorava muito. Então, para aceitar estava muito difícil (Pai).*

Eiko não deseja aprender a língua portuguesa e começa a se deparar com vários sentimentos, como de sentir "estranha" no país que deveria ser "familiar". A criança passa a se sentir "estrangeira" dentro da própria casa.

Os pais não puderam considerar a existência de um mundo japonês internalizado por *Eiko*. Como se a filha tivesse chegado ao Brasil vazia. Os sentimentos de vazio e o "não saber", acabaram gerando o sentimento de impotência nessa criança. A exigência externa era que construísse de forma rápida um novo mundo dentro de si, como se todos os seus conhecimentos sobre o velho mundo não prestasse mais para essa nova realidade. Portanto, teria que assimilar ou introjetar um Brasil dentro de si, sem ter um tempo para processar todas essas novas informações. A filha de *dekasseguis* passa sentir recém-nascida, sem poder ter os pais para dar um amparo psíquico e nem ter a língua japonesa considerada "familiar", assim, vive o desamparo psíquico dentro do próprio lar. Ela teve que conviver com outra língua, a portuguesa, ou seja, a estrangeira, considerada "estranha". Entretanto, no Japão os pais e Eiko falavam a mesma língua, a japonesa, diferentemente do Brasil, que falam línguas diferentes.

O comportamento e traços físicos de *Eiko* são de uma menina japonesa. Costuma vestir-se parecida com roupas de adolescentes nipônicas, tênis, saias curtas e meias longas. Sua voz quase não se ouve, fala de maneira suave. Antes, sua voz era trêmula, entre cortada, como se não pudesse fazer uma ligação entre as palavras e a língua portuguesa, era falada com muitas dificuldades, tinha um jeito japonês de se expressar. Atualmente, sua voz está mais fortalecida, porém, as dificuldades de adaptação ainda continuam, principalmente com a língua portuguesa e o comportamento japonês está imbricado no jeito de ser de *Eiko*.

Quando *Eiko* ingressa na escola do Brasil, é matriculada no quarto ano do ensino fundamental aos 10 anos de idade. No Japão, o ano letivo inicia-se em abril, diferente do Brasil que começa no mês de fevereiro. Há um

desencontro de calendários dos dois países.

As dificuldades de adaptação ou readaptação ao sistema de ensino brasileiro dos filhos de *dekasseguis* ficam em evidências ao ingressarem na escola. Como mostra *Eiko,* ao se deparar pela primeira vez com a sala de aula de uma escola particular brasileira: "*Nossa! Um pouquinho! É realmente brasileiro? Estão no Japão? Muito assustada! Eles conseguem falar muitas palavras em brasileiro. Lugar é diferente. A professora parece brava. Senti totalmente diferente*" *(Eiko).*

No relato abaixo, *Eiko* cita o seus estranhamentos no ambiente escolar. Diz que os traços físicos não são mais os mesmos. Antes as pessoas eram orientais e agora, estando no Brasil, as pessoas são ocidentais. Eiko encontra-se num novo mundo, desconhecido e surpreendente.

> *Que no Japão e no Brasil é diferente. A escola é muito diferente. Estranhava. Não era escola. Pensava que não era escola. Porque usava caneta, usava dentro da escola sapatos, era muito grande a escola. Os professores, amigos e outras pessoas não era japonês. O rosto do japonês percebe que é japonês. O rosto do brasileiro parece italiano. Não limpava a escola. A escola acaba antes do almoço aqui. Eu estava pensando se era escola de verdade. Pensava que era outro lugar (Eiko).*

Na escola os problemas de *Eiko* estão apenas começando, ela não consegue acompanhar o seu novo curriculo e acaba sendo reprovada. Os pais sofrem ao ver que sua filha está com muitas dificuldades de adaptação e percebem que ela também sofre com a situação na qual se encontra.

No Japão *Eiko* questionava a identidade dos pais, deles não serem japoneses natos. Ela pedia para que eles afirmassem a identidade japonesa. Os pais diziam ser brasileiros. A criança negava a sua própria identidade, dizendo que não era "brasileira" e sim, "japonesa".

Eiko por ter nascido no Japão parece assumir uma identidade japonesa. Considera o Japão o seu país, a sua casa, o seu lar. Ao chegar ao Brasil, teve que ir introjetando uma nova cultura, língua, comportamentos, costumes e hábitos. Portanto, é uma mudança radical, teria que fazer um novo nascimento, psicanaliticamente falando, não seria fácil, já que não poderia trazer o conhecimento de seu mundo, ou seja, oriental para estabelecer novos vínculos.

Na escola é notório o comportamento de Eiko, não tem amigos, não participa das aulas, vive em seu mundo, isolada. Eiko questiona o seu "não saber". Diz gostar da escola brasileira, porém, parece ser difícil poder acompanhar no mesmo ritmo o currículo escolar com que os colegas de classe acompanham. *"Gosto. Às vezes fico chateada e triste. Por que colega consegue e eu não? Eu também sangue de brasileiro! Por que eles conseguem fazer essas coisas? E fico chateada e triste"* (*Eiko*). Destaca *Eiko* que o seu sangue é brasileiro diante do sentimento de impotência de não conseguir aprender o idioma português.

Eiko mostra as suas dificuldades com a língua portuguesa. Em decorrência dessa situação, não pode compreender e nem ser compreendida por inteira na dinâmica da língua falada e da língua simbólica. Alega que acostumou no Japão e nunca usou lá o idioma português. Afirma que a língua portuguesa é difícil.

> *Os colegas fala em português e tem algo nas palavras que não sei, eu me sinto com pouco de dificuldades. Pesquisadora - Por que dessas dificuldades da língua portuguesa? Pesquisadora - Por que você acha que*

está com essas dificuldades? Eiko - Porque tem muitas palavras que eu ainda não aprendi e não consigo entender (Eiko).

Pergunto para *Eiko* o que pensa do Brasil: "*Legal e importante para mim. Mas a língua é diferente do Japão, eu fico um pouquinho com dúvidas e, não consigo falar muito com colega e fico um pouquinho com judiada com comigo mesmo*" (*Eiko*)

Questiono *Eiko* para falar sobre o se sentir judiada: "*Porque não consigo, não consigo ficar, falar o que eu quero e de conversar. Tenho vergonha de falar errado e fico quietinha, não consigo*" (*Eiko*).

Eiko fala sobre a paisagem do seu sonho: "Às vezes aparece do Japão, dos amigos e dos professores. Às vezes do Brasil. Não sonho muito com o Brasil. Às vezes sonho com paisagem que eu criei também". A criança se depara com o sentimento de "fim", mesmo que esse "fim" seja por um tempo indeterminado. Menciona que o Japão não dá para encontrá-lo novamente, citado logo abaixo:

Com mais paisagens do Japão, porque lembro muito tempo, fica na cabeça. No Brasil consigo ver a paisagem e eu esqueço, dá para ver de novo. No Japão não dá para ver de novo, acaba sonhando com do Japão (*Eiko*).

Quando lhe é perguntado em qual língua sonha, sua resposta é direta, *"Todo japonês (ri). Quando sonho no Brasil é japonês, não sei o por quê. Nunca sonhei português, nem inglês e língua diferente"*, completando o diálogo diz que no sonho, *"A professora de inglês do Brasil, eu não entendia o inglês, mas respondia algumas palavras que eu entendia. Eu respondia o que eu sabia. A professora de inglês respondia em inglês e eu falava com ela em japonês e ela entendia o japonês"*(*Eiko*).

A criança *Eiko* no seu sonho sente-se compreendida na língua dominante, a japonesa, porém não é o acontece na realidade. Sente-se sem voz e mal interpretada na língua portuguesa.

Não quero que os professores e professoras coloquem as palavras difíceis. As palavras têm milhões. Eu procuro no dicionário e eu não entendo nada. No dicionário está escrito difícil. Procuro e acho mais uma palavra difícil. Fico fazendo isso. Se eu perguntar para a minha mãe, ela responde, mas tem limite. Seu eu perguntar 30 palavras para minha mãe, tem limite, fica brava. Não consigo perguntar muito. Se perguntar para o meu pai também fica bravo. No computador, às vezes não sei trocar a palavra japonês para português. Eu ensino japonês para a minha prima e ela ensina português para mim. Ela digitou isso, não era o que eu queria falar "sussurrar" e a flor não fala baixinho. "Sasayaatteru[4]*" (sentido de estar alegre, reunida). Na internet saiu sussurrando, não é esse o significado. No computador às vezes está errado (Eiko).*

A busca por respostas para a compreensão de mundo e nem sempre é aquilo que condiz com a realidade, deixa *Eiko* confusa e com muitas dúvidas.

As raízes japonesas e as experiências de vida no país de seus ancestrais, quase passam despercebidos aos nossos olhares, que *Eiko*, e outras crianças são filhas de *dekasseguis* brasileiros e são estrangeiras no país dos seus bisavós, ou seja, na terra que essas crianças não escolheram como destino, porém, moraram e estudaram no Japão, adquiriram hábitos e costumes de uma cultura japonesa.

4 *Sasayaatteru: Sasayaiteru é o gerúndio de sasayaku , cochichar [Estão cochichando].*

A chegada ao Brasil *Eiko* traz a sensação de estranhamento: *"O ar é diferente. O lugar que no Japão dormia era deixar o colchão no chão e dorme. Nunca dorme na cama. Fiquei um pouquinho estranha e não consegui dormir"*. Digo-lhe para falar mais sobre o sentiu de diferente no Brasil: *"Muito grande. Em casa entrava com sapatos. Tinha o banheiro não podia dar descarga com papel higiênico, no Japão podia. Todo mundo falava outra língua, então era difícil"* (*Eiko*).

Diante dos novos acontecimentos, reafirmo que esses filhos de *dekasseguis* passam a se sentir "estrangeiros" dentro do país que é considerado de origem, o Brasil. O contato com a nova língua, no Brasil, que deveria ser considerado seu país de origem, é a grande problemática da comunicação entre pais e seu país, nesse novo mundo, que até então, era desconhecido e tão distante, porém tão próximo.

O sentimento de vergonha é sempre disparado quando tem que se expor diante de uma situação corriqueira. O sentimento de vergonha é sentido pelas crianças como medo de errar, que é uma vivência constante em suas vidas, como se não pudessem lidar com as falhas e o fracasso, ou seja, com sua própria impotência. A vergonha e o medo de errar mostram o quanto a cultura japonesa está assimilada por essas crianças em suas vidas. A perfeição e a condenação, parecem caminhar juntas nas tradições milenares do povo japonês.

Após seis meses no Brasil, os pais matricularam *Eiko* em uma escola de idioma japonês. Esse novo lugar trouxe mudanças no comportamento de *Eiko*, ela passou a se sentir em casa. Na escola de idioma japonês *Eiko* é outra criança, conversa com os colegas, participa de eventos culturais orientais e seu desenvolvimento é excelente. Porém, em 2012, por motivos financeiros, Eiko teve que deixar a escola.

Eiko fala e escreve a língua japonesa e, portanto, ainda continua apresentando muitas dificuldades com a língua portuguesa. *Eiko* frequenta oitavo ano do ensino fundamental.

Síntese dos resultados

Através dessa pesquisa obtivemos os resultados abaixo:

- **1-** O desamparo psíquico no processo de adaptação/readaptação na chegada ao Brasil pode ser identificado em ambos, pais e filhos;
- **2-** Os pais perceberam que a idade da criança no ato da migração é relevante para o processo de adaptação/readaptação. Quando se deslocam bebês ou menores para outros países, parecem poder assimilar mais facilmente a nova vida;
- **3-** O nível de escolaridade das crianças quando migram do país, **e**las apontam que estão "atrasadas" no aprendizado, tendo que correr atrás de um "tempo perdido", que não existiu em terras brasileiras. Portanto, as crianças maiores parecem se deparar com mais dificuldades escolares, elas já chegam com uma linguagem cultural mais elaborada do que as crianças menores;
- **4-** A perda da língua do país que viviam, remete ao sentimento de perda do conhecimento da única cultura, que é perder a sua própria língua, a qual traz conhecimentos abstratos promovendo um trânsito entre os dois mundos, do emocional (interno) e da realidade (externa); Apresentam o estranhamento e as dificuldades da língua para acompanhar o novo currículo na chegada à escola;

- **5-** Destacamos a importância do bilinguismo como sendo uma ponte de comunicação entre as duas culturas;
- **6-** As crianças mantém o desejo de "retornar ao Japão"**,** a condição de ser criança e os desastres naturais soam para os filhos como impedimentos para o desejado retorno imediato ao Japão;
- **7-** São crianças consideradas "híbridas", carregam consigo uma experiência bicultural. Não têm uma identidade homogênea relativamente às referências culturais. São tratadas como "japonesinhos brasileiros" e podem se reconhecer dessa forma ou se opor a tal imagem híbrida;
- **8-** O sentimento de culpa "duplicado" ou "dobrado" dos pais e das crianças. Aos pais, está ligado à tomada de decisão unilateral de retornar ao Brasil, sem ouvirem os filhos e, também, pelo tratamento educacional rígido que dispensam a eles. Sentimento de culpa das crianças manifesta por não conseguirem corresponder às expectativas desses pais em relação à dura e difícil realidade, e a culpa também surge por não atingirem as médias nas avaliações escolares;
- **9-** Apesar dos descendentes de japoneses serem "transnacionais", essas crianças romperam seus vínculos quando deixaram o Japão;
- **10-** Surge o sentimento de vergonha nessas crianças e elas acabam se isolando.

Destacamos nessa discussão o desamparo psíquico no processo de adaptação/readaptação dos filhos de *dekasseguis* na chegada ao Brasil, pode ser identificado em ambos, pais e crianças. As crianças sofrem bastante, talvez mais do que os pais, a situação de imigração; sendo que eles estão em processo de desenvolvimento biopsicossocial e cultural. Entretanto, são inúmeras as dificuldades para essas crianças ao se depararem com o país de chegada e com o novo currículo escolar, dentro do qual, a principal dificuldade mostrada na pesquisa, é a língua. As diferenças entre as duas línguas, tanto na fala quanto na escrita, representam uma enorme dificuldade para essas crianças. É na língua que explodem as demais dificuldades como a de relacionamento com o professor e com os colegas. A língua estrangeira coloca radicalmente a barreira para a integração, para o domínio de outra cultura completamente diferente. A língua incompreensível mobiliza o sentimento de desamparo, de isolamento, de insegurança e de estranhamento.

Conclusiones

Concluímos que são inúmeras as dificuldades da família *dekassegui* na chegada ao Brasil, tendo como pano de fundo o estranhamento do ambiente que antes era bastante familiar. Aquelas imagens de si, ligadas a registros de experiências anteriores vividas no Brasil não coincidem e não se atualizam naquelas que emergem do presente, gerando um estranhamento de si mesmo. Também é nesse momento que os pais se defrontam com a identidade cultural de seus filhos, fortemente enraizada na cultura japonesa, o que não se tornava tão evidentemente quando viviam no Japão. A língua será o principal indicador das raízes mais profundas da identidade cultural dos filhos e o desafio maior a ser enfrentado. Além disso, a escola se destaca como sendo a caixa de ressonância dos problemas de adaptação dos filhos de *dekasseguis*. O desempenho escolar é o indicador mais alarmante para os pais das dificuldades de adaptação de seus filhos.

Nos relatos dos casos, notou-se que o desamparo psíquico abordado na pesquisa no processo de adaptação/

readaptação dos filhos de *dekasseguis* na chegada ao Brasil pôde ser identificado nas crianças e também nos próprios pais *dekasseguis.* Os pais sentem-se desamparados antes mesmo de retornarem para o Brasil. O fator idade, o tempo de permanência no exterior e o grau escolaridade que essas crianças se encontram no ato da imigração, acabam contribuindo para as dificuldades de adaptação/readaptação na escola. As crianças não fizeram vínculos de amizades. Porém, a problemática da língua continua para as três crianças, em níveis distintos de dificuldades. O sentimento de desamparo faz parte da saga familiar desses imigrantes *dekasseguis*, que passam por separações e muitas perdas nesse trânsito migratório.

Outro aspecto a ser ressaltado, nesta pesquisa, à guisa de conclusão, foi a notável importância do espaço criado pelas entrevistas realizadas para que os participantes, sobretudo os filhos dos *dekasseguis*, pudessem, ali, na relação e no vínculo estabelecido com o pesquisador, expressar, compartilhar e elaborar suas angústias, dificuldades e desafios, rompendo com sentimentos de solidão e retraimento que irrompem na experiência do desamparo. Ao longo das sessões de entrevistas foi possível observar uma progressiva desinibição, segurança e confiança na relação, que permitiam àquelas crianças e adolescentes se arriscarem a falar, a se comunicar, a expor seus problemas, seus sentimentos, seus desejos, projetos, dilemas, enfim, tudo que as afetava nessa rica, porém difícil, experiência de ter que passar a habitar, repentinamente, um outro mundo, muito diferente daquele ao qual estavam habituadas. A dificuldade maior, tal como pudemos constatar, é não terem espaços e oportunidades, seja na escola, na própria família seja em outro lugar, justamente para poderem falar e serem escutadas em suas agruras e desafios. As sessões de entrevistas que se alongaram por um tempo significativo acabaram por constituir um "espaço continente", onde podiam aportar, com segurança e confiança, para elaborar os acontecimentos de suas derivas e aventuras pelo desconhecido. Assim, esperamos que esse espaço possa ser valorizado e tornar-se um "espaço multiplicado". Portanto, alguns desafios se colocam com mais premência e precisam ser enfrentados pelas instituições que lidam diretamente com a realidade dos *dekasseguis*:

Como as escolas poderiam se preparar para lidar com as dificuldades de adaptação/ readaptação, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa? Ensinar a língua portuguesa por meio do conhecimento da língua japonesa, seria um caminho a ser traçado dentro da instituição escolar? Assim, promoveria o aprendizado do bilinguismo? Como acolher os *dekasseguis* retornados, de forma a minimizar seus problemas de adaptação/readaptação na chegada ao Brasil? Como favorecer o transnacionalismo nas crianças mediante a continuidade de vínculos de amizade com os colegas que deixaram no Japão? Como ajudá-las na formação de laços de amizade com crianças brasileiras? Como promover o transnacionalismo nessas crianças?

Referencias

Freud, S. (1996). Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In . Obras completas. (v. I, pp. 370). (J. Salomão Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1886-1889).

_____ (1996). Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. In . Obras completas. (v. XX, pp. 77-170). (J. Salomão Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925-1926).

Grinberg, L., & Grinberg, R. (1984). *Psicoanalisis de la migracion y del exilio*. Madrid: Alianza Editorial.

Klein, M. (1991). Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In Klein, M. Inveja e gratidão e outros trabalhos. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1946-1963).

_____ (1991). Sobre o sentimento de solidão. In Klein, M. Inveja e gratidão e outros trabalhos. (pp. 342). 4ª ed. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1946-1963).

3 - ACOSO ESCOLAR: DESAFÍO A UNA EDUCACIÓN A LA ASERTIVIDAD

AUTOR:

Pino Muñoz Mónica, Quintana Avello Ingrid

Universidad del Bío Bío

Chile

El Acoso Escolar se caracteriza por ser una realidad de violencia presente en nuestros contextos socioculturales, que se define como una realidad de agresión permanente, connotada por el desbalance de poder y la intención premeditada de provocar daño (Álvarez, 2006; Cerezo, 2008; Lecannelier, 2010; Trautmann, 2008). La permanencia en el tiempo de la violencia vivida en el acoso escolar, constituye una de las características centrales de este fenómeno que consiente su perpetuación, cronicidad y escalada. Permanencia nutrida por el silencio de los actores que participan de este evento (víctimas, victimarios y espectadores), que obstaculiza la intervención de terceros y por ende su detención. La asertividad, surge, por lo tanto, como una variable ausente en la realidad del bullying y que podría constituirse como eje central dentro de una perspectiva educacional preventiva (Cerezo, 2006; 2008).

Las estadísticas que se levantan con respecto a esta problemática revelan sólo los casos más extremos de la intimidación escolar, donde la realidad de violencia se visibiliza de forma concreta en lesiones físicas tangibles que rompen el silencio que envolvía esta realidad (Salmivalli y Nieminen 2002 en Cerezo, 2006; Trautmann, 2008).

La presente ponencia evidencia intentos por crear instrumentos validados para visibilizar el acoso escolar en niños y adolescentes; además de evidenciar nuevos desafíos, medidas preventivas y huellas de este tipo de violencia en la personalidad de quien las padece.

REFERENCIAS

Álvarez, P. (2006). La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones. España: Ediciones Gráficas Arial, S. L.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 4 (2): 333-352.

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del Bullying. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 48, 353-358.

Lecannelier, F. (2010). Bullying, violencia escolar: ¿qué es y cómo intervenir? Trabajo presentado en el IX congreso Colombiano y V Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología, 2011 Bogotá.

Palabras Claves: Bullying, Violencia, Asertividad

4 – MATERNINDAD, PATERNIDAD, HIJOS/AS, CRIANZA: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR MADRES Y PADRES USUARIOS DE UN CENTRO COMUNITARIO.

Autora:

Dámaris Elizabeth Opazo Vega

Universidad del Bío-Bío

Chile

Resumen

La presente investigación describe significados construidos por madres y padres de niños/as participantes de un Centro Comunitario, referentes a los conceptos de mamá, padre, hijo/a y criar, para detectar núcleos de representaciones sociales asociados a dichos significados.

Los núcleos semánticos de todos los conceptos en la muestra de madres y padres se relacionan con el afecto. La representación de maternidad es coherente con modelos tradicionales de maternidad y género femenino en madres y padres. Respecto de la paternidad, la representación incluye significados asociados a un modelo tradicional pero también elementos que asocian al padre con expresión afectiva. La representación de hijo/a es coherente con el amor materno-paterno y agrupa significados que configuran una imagen idealizada. La representación de criar agrupa significados que constituyen indicadores de competencias parentales en este grupo, pero se visualiza escasamente la disciplina y la facilitación progresiva de autonomía como dimensiones relevantes en el proceso de crianza.

Palabras clave: género, representaciones de maternidad y paternidad, crianza.

Abstract

This study describe the meanings constructed by parents of children that participate in a Community Center, referring to the concepts of mother, father, son/daughter, and child-rearing, with the end of detect the existence of cores of social representations associated.

The semantic cores of all concepts, for both the samples of fathers and mothers were related with the affection. The representation of motherhood was coherent with traditional models of motherhood and female gender, for both mothers and fathers. Respect to the fatherhood, the representation encompasses meanings associated to a traditional model but also includes elements that associate the father with the affective expression. The representation

of son/daughter was coherent with the maternal-paternal love and encompasses meanings that configure an ideal image. The representation of child-rearing encompasses meanings that constitute indicators of the existence of parenting competencies in this group, but the discipline and progressive facilitation of autonomy were scarcely visualized as relevant dimensions in the child-rearing process.

Key words: gender, representations of motherhood and fatherhood, child-rearing.

Introducción

La familia, roles familiares y funciones parentales pueden considerarse como objetos de conocimiento social, construidos por sujetos que se encuentran permanentemente atribuyendo significados a dichos objetos. Este proceso de construcción de significado está cruzado por contextos sociales particulares de inserción social y también, por cambios sociales y de las estructuras institucionales de la sociedad, que se van transformando de acuerdo al contexto sociohistórico particular en el que individuos y familias viven (Denegri, 2005).

Un primer elemento que influye en forma esencial en la construcción de representaciones relacionadas con la maternidad, paternidad y crianza, es la socialización diferencial del género para hombres y mujeres. Montecinos y Rebolledo (2006) indican que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos, agregando que es también una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los mismos autores indican que sus componentes se cristalizan en símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones. De este modo, en nuestra cultura la mujer es asociada con elementos inferiores y los hombres con elementos superiores. Esto daría lugar a una serie de doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categórica y unívocamente el significado de hombre-mujer, masculino-femenino y son las instituciones y organizaciones sociales las encargadas de transmitir pautas respecto de las relaciones de género vinculadas en este caso, a la familia.

Existen dos enfoques en relación a la construcción del género: el género como construcción social en tanto mediatizado por la posición social del sujeto o sujeta; y el género como construcción simbólica. Desde lo simbólico, las mujeres se asocian con la naturaleza, mientras que los hombres con la cultura que controla y trasciende a la naturaleza, en virtud de lo cual sería natural que la mujer también deba ser controlada y constreñida. Los hombres estarían relacionados con el sentido cultural de la creatividad, mientras que la creatividad de la mujer estaría naturalmente ligada al proceso de alumbrar y de parir hijos e hijas. En este mismo sentido, Montecinos y Rebolledo (1996) afirman que los roles sociales de la mujer al estar "aprisionados" en la naturaleza y en la función "reproductora" le confinan al dominio de lo doméstico y de la crianza.

Tal como lo señala Grossman, Mesterman y Adamo (1992) la consecuencia natural de esta realidad simbólica es la construcción de un conjunto de estereotipos que definen la imagen del comportamiento esperado de hombres y mujeres y conforman a su vez, un modelo convencional y hegemónico en relación con la masculinidad y femineidad. Así, el estereotipo tradicional de género femenino está conformado por las siguientes características: Dependientes, débiles, no inteligentes, temerosas, subjetivas, emocionales, pasivas, dueña de casa, altruistas, tiernas, símbolo de belleza, sexualmente reprimidas, aliada del hombre en tanto encargada de las responsabilidades domésticas y crianza de los hijos, su autoridad debe ser legitimada por el hombre, incondicional a sus hijos e hijas y por ende responsable de la circulación de afectos en la familia.

Por su parte, diversas investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad, realizadas tanto en Chile como en Latinoamérica, plantean la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad, que sería un elemento estructurador de las identidades individuales y colectivas (Kauffman, 1999). Este modelo es una configuración que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, garantizando la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Valdés y Olavarría (1998) indican mandatos ineludibles, que guían la vida y las prácticas de los hombres: activo, jefe de hogar, de la calle y del trabajo, proveedor, responsable y autónomo; no rebajarse, ser fuerte, no tener miedo, no expresar sus emociones; rechazar las cualidades asociadas a cuidados y sustento emocional propias de la mujer; y en el plano de la sexualidad, el modelo prescribe que el fin último de la sexualidad masculina sería el emparejamiento, la conformación de una familia y la paternidad, lo cual legitima el hecho de que los hombres se excluyan de dicha función. Moralmente, el modelo indica que un hombre debe ser recto, comportarse correctamente y su palabra debe valer; protector de los más débiles que están bajo su dominio, es decir, niños y niñas, mujeres y ancianos, además de solidario y digno (Valdés y Olavarría, 1998)

Objetivo

Describir los significados construidos por madres y padres de niños participantes de un Centro Comunitario Infanto Juvenil, referentes a los conceptos de mamá, padre, hijo(a) y criar.

Representaciones de Maternidad y Paternidad

Se tiende a pensar en el amor materno como una tendencia innata en las mujeres. Sin embargo, las actitudes maternas, como el rol materno, se han ido modificando con el correr de la historia, lo que permite concebir la maternidad como un comportamiento social, que se ajusta a un determinado contexto sociohistórico (Badinter, 1985)

De hecho, la maternidad puede ser concebida como una construcción socio-histórica que transciende lo biológico y como tal puede ser abordada por medio de las representaciones sociales que se vinculan a ella como categoría social. Moscovici (1991) señala que las representaciones sociales son una modalidad específica de conocimiento que tiene por función la elaboración de la comunicación entre los individuos, permitiendo que lo desconocido se torne perceptible. Representan una forma de conocimiento socialmente elaborada y ofrecen la posibilidad de construcción de una realidad común a un conjunto de personas. Tienen su origen en la interacción de los individuos con la sociedad y son construidas desde teorías de sentido común desprendidas de prácticas sociales habituales, como a partir del conocimiento científico que se incorpora al cotidiano de los individuos.

Badinter (1985), refiere que en Francia en el siglo 18, comenzaron las transformaciones en la imagen de maternidad. En ese período, las mujeres iniciaron un movimiento de migración que las llevó a buscar nuevos espacios y ambicionar nuevos horizontes. Asimismo, los hijos podían representar una amenaza a su libertad y también en ese período la crianza pasó a tener un lugar más privilegiado en la familia. A partir de la reformulación de la imagen materna, de su papel e importancia, surgieron diversas publicaciones que recomendaban a las madres que cuidasen personalmente de sus hijos e hijas y que fuesen madres ante todo, surgiendo de ahí el mito del instinto materno o del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo (Badinter, 1985).

Dias y Lopes (2003) señalan que surgió la idea de la mujer como una persona dulce y sensata, de quien se esperaba atención, dedicación e indulgencia. La nueva madre amamantaba a su hijo o hija por su propio placer, teniendo como recompensa una infinita ternura. Es así como a partir del siglo 19, la mujer pasó a restringir su propia libertad a favor de la crianza, atribuyéndosele cada vez más responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas. Badinter (1985) señala que a partir del siglo 20 la madre comienza a ocupar un lugar fundamental en el inconsciente y en los deseos de su hijo o hija. Entonces, en función de los preceptos del psicoanálisis, la madre fue promovida como la "gran responsable" de la felicidad de su hijo. En virtud de tanta responsabilidad, surgió la culpa como contraparte vivencial en aquellas mujeres que no sabían o no podían realizar el papel de madre con perfección, siendo acusadas como egoístas y desequilibradas. Entonces, el concepto de maternidad llevaba implícito un compromiso afectivo intenso que obstaculiza la puesta de límites mediante la disciplina y el castigo ya que implica frustrar deseos de los hijos y estar dispuesta a ser rechazada o vulnerada en cuanto a su integridad como persona (Grossman et.al, 1992). Arvelo (2004), concluye que la maternidad históricamente ha sido idealizada y se le ha vinculado con la protección, afecto, conservación, cuidado, incondicionalidad y sacrificio, siendo en consecuencia parte del núcleo identitario de la feminidad, siendo muy difícil deslindar lo femenino de lo materno.

Esto no ha ocurrido en el caso del hombre, a quien se le define no necesariamente por ser padre y si lo es, se le atribuyen características como: figura de autoridad, protector, proveedor y el que da seguridad por su mayor fortaleza. El componente afectivo de la función paterna, ha sido asumido y construido más recientemente. En el hombre, la relación entre masculinidad y paternidad no sólo es más débil, sino que puede contraponerse, en el sentido de que la primera puede ser incompatible con el ejercicio de una paternidad que integre las expresiones afectivas y de cuidado hacia niños y niñas (Arvelo, 2004)

Trindade (1993) y Trindade, Andrade y Souza, (1997), buscaron discutir las representaciones tradicionales de maternidad y paternidad en familias brasileñas. Ambos estudios indican que predominaron en esas representaciones los aspectos del modelo tradicional de maternidad y paternidad. En el segundo estudio se asociaron a la maternidad las siguientes categorías: afecto, relaciones positivas, atributos personales, orientadora y proveedora, buena esposa y buena dueña de casa.

Dias y Lopes (2003), investigaron las representaciones de maternidad en jóvenes madres y sus respectivas madres, focalizando tres dimensiones: la representación de sí misma como madre, la representación de su propia madre (como hija) y de cómo una madre debería ser. Como resultados, fueron identificadas las categorías: "investimiento afectivo" "características de personalidad" y "regulación y control del comportamiento del hijo". La primera categoría agrupó todas las características que hacían referencia a sentimientos y afectos (dedicación, cariño, dilema de volcarse sobre sí misma o volcarse sólo hacia el hijo, sobre todo en las madres jóvenes). La segunda categoría agrupó características personales vinculadas a la representación de la maternidad (paciencia, madurez, autoestima). La última categoría integró prácticas maternas disciplinares, educativas, facilitación de la autonomía y cumplimiento de obligaciones prescritas al rol tradicional de maternidad. Por lo tanto, los esquemas referenciales básicos de maternidad en ambas generaciones, perpetúan la visión clásica de la madre ligada al afecto. En cuanto al dilema entre dedicarse a sí misma o a los hijos, los autores mencionan que coexiste la concepción tradicional sobre maternidad con una concepción que representa la maternidad como parte de un proyecto, como una decisión racionalizada de acuerdo a las nuevas circunstancias de vida de la

mujer y no como un destino inevitable. Por su parte, para el hombre también han surgido nuevos roles y se han debilitado otros, y aunque su posición permanece igual, las exigencias de una mayor presencia en la vida doméstica y consecuentemente en la vida afectiva familiar, sumadas a las dificultades para continuar siendo el único proveedor económico de la familia, han hecho tambalear e incluso transformar su imagen tradicional de omnipotencia.

La tarea de criar a hijos e hijas

La crianza como mecanismo de socialización familiar implica el entrenamiento y formación de niños y niñas por parte de sus padres, madres o sustitutos de ellos e incluye representaciones, actitudes y creencias asumidas por dichas figuras respecto de la salud y nutrición de infantes, así como la importancia atribuida a los ambientes físico y social en el desarrollo infantil (Eraso, Bravo y Delgado, 2006). A través de la crianza se genera la transmisión generacional de las formas de educar a los niños y niñas (Mejía, 1999).

La tarea vital de criar a niños y niñas supone brindar condiciones adecuadas y evolutivamente sensibles que favorezcan y optimicen su desarrollo, por lo cual es importante reconocer la influencia que tienen en el desarrollo de este desafío las representaciones, significados, pautas de crianza, valores, normas y creencias adquiridas en el proceso de socialización familiar y asimismo, las experiencias de buen o mal trato que padres, madres y/o cuidadores hayan vivenciado en la infancia y adolescencia, pues éstas se relacionan con la forma en que se asume el ejercicio parental con los propios hijos e hijas (Rodrigo y Palacios, 1998).

Desde los aportes de Rodrigo, Cabrera, Martín y Maiquez (2009) y de Barudy y Dantagnan (2005, 2010) se reconoce que no tan sólo es importante conocer las representaciones sobre la infancia y respecto de los propios hijos e hijas en padres y madres sino también dichas representaciones en quienes estén encargados de los cuidados de niños y niñas, validando el concepto de competencia parental como parte de una parentalidad social que no es privativa de lo biológico sino de toda la sociedad. Rodrigo y et.al (2009) define competencia parental como: "aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades" (p. 115). Barudy y Dantagnan (2005, 2010) las definen como "capacidades prácticas que tienen los padres o cuidadores para cuidar, proteger y educar a sus hijos/as, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano" (p. 34). Estos últimos autores puntualizan que la función parental tiene tres finalidades fundamentales: nutriente, socializadora y educativa. La función educativa, corresponde a la facilitación de experiencias relacionales que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad (Barudy, 2005), siendo los contenidos que movilizan el ejercicio de esta función los siguientes: afecto, como expresión estable de cariño y ternura; comunicación, permanente y espontánea con los niños en un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía; apoyo de los procesos de desarrollo y exigencia de madurez, que implica apoyo y retos para estimular los logros de los niños, reconocimiento y gratificación; control, que se relaciona con la modulación emocional y conductual aprendida con la ayuda de los padres, el control de impulsos de los comportamientos que se requiere cuando los niños desean algo o ante la frustración y la utilización de disciplina.

Las implicancias del estudio de los significados asociados a los conceptos propuestos por esta investigación radican en que permiten acceder a aspectos de las representaciones ligadas a maternidad, paternidad y crianza, detectando cuándo estos se adhieren a la tradición o de qué manera se está produciendo un cambio en estos significados asociados a las circunstancias históricas actuales, siendo insumos importantes a considerar en intervenciones psicosociales que promuevan el ejercicio de competencias parentales (Pérez-Luco, Alarcón y Zambrano, 2004).

Método

El estudio fue realizado en un Centro Comunitario por los Derechos de la Infancia de la octava región de Chile, considerando los siguientes criterios: (a) ser la institución en donde se desempeñó la investigadora responsable como psicóloga; (b) la necesidad de las madres y padres del eje de intervención preventiva familiar del Cenro, de recibir un proceso de formación en pautas de crianza a partir de sus propias conceptualizaciones y experiencias de crianza y (c) la disponibilidad de la Dirección del Centro para acoger la propuesta de investigación, en coherencia con la inquietud de los padres y madres participantes.

La muestra total quedó compuesta por 14 sujetos: 10 madres y 4 padres que se encontraban iniciando procesos de intervención psicosocial orientados a prevenir o interrumpir vulneraciones a los derechos de los niños y niñas a su cargo. Esta muestra fue seleccionada mediante el procedimiento de muestreo intencionado de sujetos voluntarios, los cuales accedieron a participar en la investigación tras la realización de una entrevista personal efectuada en sus respectivos domicilios, para realizar un encuadre de la investigación y proceder a la lectura- firma de un consentimiento informado como resguardo ético. Las principales características del contexto histórico-social de crianza de los y las participantes fueron: deprivación socioeconómica grave, carencias afectivas, maltrato físico, psicológico y sexual, alcoholismo y problemas psiquiátricos en los padres y las madres de los y las participantes.

El diseño de investigación fue Transeccional Descriptivo - Comparativo utilizando metodología cuantitativa. Se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998) cuyo propósito es lograr un acercamiento al estudio de los significados en forma natural, es decir, directamente desde las personas. Para este estudio se indagaron los conceptos de mamá, papá, hijo/a y criar, para luego arribar a los núcleos semánticos de cada concepto, detectando así los núcleos figurativos de las representaciones sociales asociadas a los conceptos, desde una perspectiva estructural.

La recogida de datos se realizó en una sesión colectiva, en la que se aplicó la técnica y las palabras estímulo fueron en orden: mamá, papá, hijo/a y criar. Posteriormente se solicitó que jerarquizaran las palabras en relación a cada una de las palabras estímulo, asignándole el número 1 a la palabra que consideraron más cercana, relacionada o que mejor definiera a cada palabra estímulo, y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras que para ellos y ellas definían las palabras estímulo (Valdez, 1998).

Resultados

Se expondrán los resultados de las Redes Semánticas Naturales, considerando primero los resultados para cada palabra estímulo en el total de la muestra a partir de los conjuntos SAM y luego se compararán, en función de los conjuntos SAM, los resultados para la muestra de madres y de padres.

Se obtuvieron mediante análisis cuantitativo tres indicadores principales para las redes semánticas naturales: Valor M (peso semántico de cada reactivo, que se obtiene a partir del resultado de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida); Conjunto SAM (Grupo de diez o quince palabras definidoras que obtienen los mayores valores M totales, el cual es un indicador del núcleo central de la red); Valor FMG (Valor obtenido para las palabras definidoras que conforman el conjunto SAM, tomando como punto de partida que la palabra definida con el valor M más grande representará el 100%. Este es un indicador en términos de porcentajes de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conforman el conjunto SAM (Valdez, 1998).

a) **Mamá**

En cuanto al significado encontrado para el estímulo "mamá" en la muestra total, se observa que fue definido principalmente como "amor", siendo éste el núcleo de la red Semántica Natural. Siguiendo a este núcleo, está el significado cuidar, con un 50%; tierna, con un 29%; preocupada, con un 28%; cariñosa, con un 26%; confianza y protectora con una distancia semántica de 25%; responsabilidad, con un 22%, comprensión con un 15%; hermosa, con un 12%; tranquilidad y buena, con un 11%; ayuda, con un 9% y finalmente, corazón, expresar, virtuosa y amiga, con una distancia semántica de 7%.

El concepto de "mamá", fue definido en su núcleo central por la muestra de madres como "amor", siguiendo a este cariñosa, con un 38% de distancia semántica del núcleo. Luego se encuentran cuidar, con un 32%; preocupada y responsabilidad, con un 31%; confianza, con un 22%; proteger, con un 20%; hermosa, con un 17%; tranquilidad, con un 16%; buena, con un 15%; tierna, con un 13%; comprensión, corazón y expresar con un 11% y finalmente, luchadora, con un 10% de distancia semántica del núcleo mencionado.

En la muestra de padres, mamá fue definida en su núcleo semántico como "amor". Siguiendo en distancia semántica del núcleo se encuentra cuidadosa, con un 94%; ternura, con un 67%; protección, con un 37% y confianza, con un 32%. Luego se encuentran como significados: virtuosa, con un 27% de distancia semántica; comprensión y responsabilidad, con un 24%; preocupada y fuerza con un 21%; sacrificada, alimentar y enseñar, con un 18%; natural, con un 16%; ayuda, con un 13,5% y finalmente, prudente y guiar, con un 10% de distancia semántica del núcleo señalado.

b) Papá

En cuanto al significado encontrado para el estímulo "papá" en la muestra total, se observa que fue definido principalmente como "amor". Siguiendo en distancia semántica del núcleo se encuentra cariñoso, con un 74%; preocupado, con un 56%; aconseja y enseñar, con un 43%; trabajador, querer y proveedor, con un 35%. Les siguen en distancia semántica, amigo, con un 33%; fuerte, con un 32%; Dios, con un 30%; ejemplo, con un 29%; confianza y protección, con un 27% y finalmente, responsabilidad y dar con un 24%.

En la muestra de madres, se puede observar que ellas definen papá en su núcleo semántico como "cariñoso". Siguiendo en distancia semántica del núcleo se encuentra amor, con un 67%; preocupado, con un 58%; querer, con un 27%; trabajador, con un 43% y Dios, con un 41%. Le siguen en distancia semántica, con-

fianza con un 36%; responsabilidad, aconsejar y dar, con un 32%; disfrutarlo, con un 30%; respetuoso y paciencia, con un 26% y finalmente, bienestar, adorar e importante, con un 21% de distancia semántica del núcleo aludido.

En la muestra de padres, se define papá en su núcleo semántico como "amor". Luego siguen en distancia semántica: enseña, con un 61%; fuerza y protección con un 54%; amigo, con un 48%; proveedor, con un 41%; aconseja, con un 38%; ejemplo, con un 32%; poder, con un 29%; sabio y preocupación, con un 25%; esfuerzo, inteligente y disciplina, con un 22% y finalmente cuidador, con un 19% de distancia semántica del núcleo indicado.

c) Hijo(a)

Para el concepto "hijo(a)", se puede observar que el núcleo semántico en la muestra total es "amor". Siguiendo en distancia semántica, se encuentra cariñosos, con un 48%; preocupación, con un 41%; alegría, con un 34%, obedientes, con un 33%; estudiosos, con un 25%; respeto, con un 24%; amistad, con un 23%; regalo, con un 21%; responsabilidad, con un 20%. Finalmente, se significan en un 16% como buenos; hermosos, con un 15%; comprensión, con un 14%; comunicación, con un 13% y felicidad, con un 11%.

En la muestra de madres se observa que el núcleo semántico para hijo(a) es "amor". Siguiendo en distancia semántica, se encuentra: cariñosos, con un 63%; preocupación, con un 34%; estudiosos, con un 33%; responsabilidad y obedientes, con un 26%; buenos, con un 22%; hermosos, con un 20%; felicidad, con un 16%; alegría, unidos y Dios, con un 13% y finalmente, comprensivos, capaces y confianza, con un 12,5%.

En la muestra de padres, el núcleo semántico para esta palabra estímulo se encuentra compartido por amor y alegría. Le siguen en distancia semántica, amistad, con un 73%; respeto, con un 69%; preocupación, con un 60%; obediencia y comunicación, con un 56%; regalo, con un 52%; juegos, con un 43%; ternura y descendiente, con un 39%; someter, con un 30%; motivación y novedoso, con un 26% y finalmente, comprensión con un 21% de distancia semántica del núcleo pesquisado.

d) **Criar**

Para el concepto "criar", se puede observar que el núcleo semántico en la muestra total es "amor". Luego, le siguen en distancia semántica: cuidar con un 56%; enseñar con un 52%; proteger, con un 48%; valores, con un 30%; guiar, con un 29%; alimentar, con un 25%; cariño, con un 22%; responsabilidad, con un 21%; dar, con un 20%; educar, con un 19%; difícil, con un 17%; comunicación, con un 14% y finalmente, comprensión y respeto, con un 12,5% de distancia semántica del núcleo encontrado.

En la muestra de madres, el núcleo semántico de criar es "amar". Siguiendo en distancia semántica está: enseñar, con un 48%; cuidar, con un 46%; proteger, con un 34%; alimentar y cariño, con un 30%; responsabilidad, con un 28%; valores, con un 24%; difícil, con un 22%; guiar, con un 18%; comprensión, dar y respeto, con un 16% y finalmente, disciplinar, mamá y vida, con un 15% de distancia semántica del núcleo.

En la muestra de padres, el núcleo semántico de criar es "proteger". Le siguen en distancia semántica: cuidar, con un 95%; amar, con un 80%; guiar y enseñar con un 70%; comunicación, con un 65%; valores, con un 55%; privilegio, con un 50%; bendición, educar y paciencia, con un 45%; alegría y hermoso, con un 40%;

dar, con un 35% y finalmente, corregir con un 30% de distancia semántica del núcleo arrojado.

Conclusiones

En relación al concepto "mamá", se puede establecer que su núcleo semántico es amor, compartido por la muestra de madres y de padres. Se puede establecer entonces que el núcleo figurativo de la representación social de madre podría definirse como: madre es amor. Este amor involucra tanto el sentimiento que genera la figura materna, como la característica central que define a una madre. Dado que desde un modelo tradicional de maternidad ser madre se vincula fuertemente con la identidad de género femenina (Arvelo, 2004), se puede establecer que el amor se sitúa también como parte del estereotipo tradicional de género femenino. El amor se visualiza, desde lo planteado por Badinter (1985) como una característica natural que debe estar presente en toda madre y según Grossman (1992), es un atributo esperable en la mujer, puesto que se le considera la responsable de la circulación de afectos en la familia y es además, quien debe encargarse de la crianza de hijos e hijas.

Como contraparte de los modelos tradicionales de género femenino, se encuentran los modelos tradicionales de masculinidad que definen el rol del hombre como opuesto al de la mujer en términos afectivos, lo cual afirma lo establecido por Kauffman (1999), quien refiere que el apoyo y cuidado afectivo estaría totalmente asignado a las mujeres, teniendo éstas la responsabilidad total de apoyar afectivamente a cada uno de los integrantes familiares, especialmente a los hijos, legitimando el hecho de que los hombres se excluyan de dicha función. Este último aspecto sería un reforzador de la imagen materna asociada al amor, ya que los hombres al significar amor es igual a madre, refuerzan su propio modelo tradicional de maternidad y paternidad. Por otra parte este resultado concuerda con los encontrados por Trindade et. al. (1997) y por Dias y Lopes (2003), en tanto estos significados perpetúan la representación clásica de la madre ligada al afecto.

Se puede establecer que los otros significados encontrados en relación al concepto mamá, son coherentes con el compromiso afectivo intenso que se espera de la maternidad. Dentro de estos significados se encontró cuidar, tierna, cariñosa y preocupada, lo que concuerda con lo establecido por Dias y Lopes (2003), quienes refieren que de la madre se ha esperado históricamente dedicación, cuidado, preocupación, dulzura y cariños.

También Arvelo (2004), señala que la maternidad se vincula con la protección, belleza, conservación, incondicionalidad y sacrificio. Estas características se pueden relacionar con los significados encontrados de: protectora, ayuda, hermosa, buena, virtuosa, que evidencian la idealización de la maternidad en este grupo, pudiendo generar sentimientos de culpa e impotencia en aquellas madres que sienten que no pueden cumplir con dichas prescripciones y que pueden ser mucho más intensos en aquellas madres que sólo se dedican a la crianza, como sucede con la totalidad de las madres participantes del estudio.

En relación con el concepto "papá" para la muestra total, se puede establecer que el núcleo figurativo de la representación social de padre es amor. Además existen significados de naturaleza afectiva relacionados con el concepto: cariñoso como atributo y querer como sentimiento asociado a la figura y como capacidad del padre. Este resultado podría explicarse desde tres puntos de vista: el primero, relacionado con la experiencia de haber sido criado por un padre no amoroso, situación constatada por medio de la indagación de las historias de vidas de estos padres que efectivamente registran la existencia de padres alcohólicos, no expresivos

afectivamente, violentos y ausentes, por lo cual el significado de padre es igual a amor sería una vinculación esperada por las madres respecto de los padres de sus hijos e hijas y también un significado que para el padre puede constituir un reto o una característica deseada respecto de todo ejercicio paterno.

El segundo punto de vista para discutir este resultado, tiene que ver con la necesidad sentida sobretodo por parte de las madres, de contar con un padre en su familia que constituya una figura de apoyo y afecto tanto para ella como para sus hijos. Nuevamente esta posibilidad cobra sentido, al constatar el hecho de la mayoría de las madres participantes del estudio son las únicas personas a cargo de la crianza de los hijos, siendo el padre una figura percibida como descomprometida en los procesos de crianza de los hijos.

El tercer punto de vista, tiene que ver con la coexistencia actual de modelos tradicionales de paternidad, con modelos que permiten la asunción de un mayor compromiso afectivo del padre en los procesos de crianza de sus hijos/as, abriendo la posibilidad de que el hombre se sitúe como disidente en relación a lo que tradicionalmente se espera de él en tanto dichos significados y prácticas desligadas, le privan del disfrute y ejercicio de una paternidad más afectiva.

Los significados encontrados respecto del concepto papá tales como: protección, fuerte, proveedor, trabajador, ejemplo, responsabilidad son coherentes con los encontrados por Arvelo (2004) y Kauffman (1999): ejemplo, protector, responsabilidad, proveedor, fuerte. Por lo tanto, en relación con la representación de paternidad para ambas muestras de sujetos, se pueden afirmar que coexisten significados tradicionales y significados que además de legitimar el amor paterno, se asociarían al establecimiento de relaciones más cercanas con esta figura en la familia. Dentro de estos significados se encuentra: preocupado, aconseja, enseñar, amigo, confianza y dar.

En relación con los significados atribuidos por las madres a papá, se puede establecer que aparecen predominantemente significados afectivos (cariñoso, amor, querer) y significados que se pueden asociar al establecimiento de una relación con el padre (preocupado, confianza, aconsejar, dar, disfrutarlo). Respecto de los significados atribuidos por los padres a los padres, se puede afirmar que predominan los significados asociados a un modelo tradicional de paternidad y masculinidad (fuerza, protección, proveedor, ejemplo, poder, sabio, disciplina)

Respecto del concepto "hijo(a)", se establece que el núcleo figurativo de la representación social de hijo (a) es amor. Este amor puede involucrar el sentimiento que genera el hijo (a), como también un atributo presente en el hijo(a). Si relacionamos lo encontrado para mamá, como ella representa amor, es natural en virtud de ello, que la figura depositaria de ese amor represente también amor.

Por otra parte, existen significados que resaltan cualidades del hijo que configuran una idealización de su imagen y comportamiento, entre las cuales están: cariñosos, obedientes, estudiosos, buenos, hermosos, respeto. Esto es coherente con las historias de vida de las madres y padres participantes que al haber vivenciado frustraciones, carencias afectivas y falta de cuidado, pueden esperar que sus hijos colmen total o parcialmente sus carencias de la infancia, y que en consecuencia sostengan expectativas mágicas e irrealistas respecto del comportamiento de sus hijos/as. La anterior situación también se vería reforzada por la inexistencia de un proyecto de vida alternativo a la maternidad, en todas las madres consultadas.

Por otra parte, las madres y padres participantes en el momento de la investigación se encontraban participando de intervenciones psicosociales destinadas a prevenir o interrumpir situaciones de vulneración a los Derechos de sus hijos/as, fundamentalmente el derecho a un buen trato. En estos procesos de intervención, se trabaja como un elemento relevante la angustia que significa tratar con un hijo/a que no responde a las expectativas de padres y madres en relación con el comportamiento que juzgan como adecuado, para luego trabajar el reconocimiento e integración del hijo como una figura no ideal, además de las competencias parentales que se encuentran menos desarrolladas.

Respecto del concepto "criar", el núcleo figurativo de la representación social de criar es amar, lo cual es coherente como acción efectuada por la figura de un padre y madre que representan amor para su hijo/a. Se puede establecer que existen significados que constituyen indicadores de la existencia de competencias parentales en este grupo. Los significados son: amar, cuidar, enseñar, proteger, alimentar, educar, comunicar y comprender. Sin embargo, desde los planteamientos de Barudy y Dantagnan (2010) existen dimensión relevantes en los procesos de crianza como disciplina, control del comportamiento y facilitación progresiva de la autonomía, que no aparecen como significados en la representación de criar de la muestra total, apareciendo con valores semánticos muy bajos en las representaciones de criar de cada grupo consultado. Lo anterior, sería una dimensión importante de trabajar ya que el principal motivo de consulta de los padres y madres se relacionaba con dificultades para disciplinar y manejar diversos comportamientos y agresividad en sus hijos/as. También aparece con valor bajo el significado comunicación, lo cual también podría relacionarse con la dificultad para establecer pautas disciplinarias consistentes, ya que esto requiere de intercambio comunicativo constante con el niño/a.

Como principales limitaciones y proyecciones de este estudio, se tiene la no equiparación de tamaño de la muestra de madres y padres. Sería adecuado replicar este estudio con una muestra más amplia de sujetos, incluso comparando padres y madres que se encuentran en intervención psicosocial, con padres y madres que no hayan solicitado intervención. Asimismo, es un desafío ampliar los conceptos a significar, tales como: mujer, hombre, hijo e hija por separado. Finalmente, se constata que las redes semánticas son útiles como una primera aproximación a los significados, pero la indagación debe ser complementada con una profundización cualitativa de lo que implican los significados expresados.

Referencias

Arvelo, L. (2004). Maternidad, Paternidad y Género. Revista Otras Miradas, 4(2), 92-98.

Badinter, E. (1985). Un amor conquistado: el mito del amor materno. Río de Janeiro, Brazil: Nova Frontera.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los Desafíos invisibles de ser padre o madre. Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.

Denegri, M. (2005) Contenidos del curso: Construcción del conocimiento social. Material no publicado, Universidad de la Frontera: Chile.

Dias, A. C. y Lopes, R. (2003). Representacoes de maternidade de maes jovens e suas maes. Psicología em estudo, 8(número especial), 63-73.

Eraso, J., Bravo, Y., y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. Revista de Pediatría, 41(3), 23-40.

Grossman, S., Mesterman, S. y Adamo, M. (1992). La Relación de Pareja. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad.

Kauffman, M. (1999). Las Siete P's de la Violencia de los Hombres. (en red). Extraído el 23 de septiembre de 2014 desde http://www.redmasc.flacso.cl.

Mejía, S. (1999). Patrones de Crianza para el Buen Trato de la Niñez. Bogotá, D. C.: Fundación FES, Convenio del Buen trato, Fundación Antonio Restrepo Barco.

Montecinos, S. y Rebolledo, L. (1996). Conceptos de Desarrollo y Género. Santiago: Universidad de Chile.

Moscovici, S. (1981). Psicología Social: Influencia y cambio de actitud. Barcelona: Ediciones Paidós.

Pérez-Luco, R, Alarcón, P. y Zambrano, A. (2004). Desarrollo humano: paradoja de la estabilidad del cambio. Revista Intervención Psicosocial, 13(1), 39-61.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). Familia y Desarrollo Humano. Madrid: Alianza Editorial.

Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J. y Maiquez, M (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. Dossier. Revista Intervención Psicosocial. 8(2), 113-120.

Trindade, Z.A. (1993). As representacoes sociais e o cotidiano: a questao da maternidade e paternidade. Psicología: Teoría e Pesquisa, 9, 635-546.

Trindade, Z.A., Andrade, C.A. y Souza, J.Q. (1997). Papeis parentais e representacoes da paternide: a perspectiva do pai. Psico, 28, 207-222.

Valdez, J. (1998). Las Redes Semánticas Naturales: Usos y Aplicaciones en Psicología social. México: UNAM.

Valdés, T. y Olavaria, J. (1998). Masculinidad y Equidad de Género en América Latina. Santiago: Ediciones FLACSO-Chile.

5 - UN ACERCAMIENTO A LA PERCEPCION DE RELACIONES INTRAFAMILIARES EN FAMILIAS MONOPARENTALES Y BIPARENTALES DE MEXICO

Licenciada González Palafox Karen Margarita, Licenciada Aguilar Chávez Yolia Itzel y Licenciada Mendoza Espinosa Olga Noemí

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

mags_px@hotmail.com, yolia.aguilar@gmail.com, sveredova@hotmail.com

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo, transversal, con el objetivo de evaluar, describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias monoparentales y en hijos de familias biparentales. Se estudió a 108 estudiantes pertenecientes a los grupos de cuarto, quinto y sexto grado de dos escuelas primarias federales ubicadas en el estado de Jalisco, de los cuales 52 pertenecen a familias monoparentales y 56 a familias biparentales. Para evaluar las relaciones intrafamiliares, se utilizó la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). El resultado de "T" independiente obtenido para la dimensión de "Unión y Apoyo" fue: sig.=.011, para la dimensión de "Expresión" se obtuvo sig.=.069, y para la dimensión de "Dificultades" se obtuvo sig.=.014. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las dimensiones de "Unión y Apoyo" y de "Dificultades", mientras que la dimensión de "Expresión" entre las familias monoparentales y biparentales no muestra diferencias significativas. Ambas composiciones familiares coincidieron en tener la dimensión de "Expresión" como la más alta y la dimensión de "Unión y Apoyo" como la más baja. Aunado a esto, se observó que la percepción de las dimensiones difiere entre hombres y mujeres. Esta investigación amplió el panorama sobre lo que ocurre dentro de estas composiciones familiares, permitiendo identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que se vinculan con el bienestar psicológico de sus integrantes o con algún factor de riesgo ante diferentes conductas problemáticas. Se reconoce que existe la necesidad de implementar talleres especializados para cada tipo de familia, los cuales se centren en los puntos de riesgo y oportunidad, con el fin de fortalecer la dimensión de "Dificultades" en las familias monoparentales, y las dimensiones de "Expresión" y de "Unión" y "Apoyo" en ambas composiciones familiares.

Palabras clave: Composición familiar, relaciones intrafamiliares, familia monoparental, familia biparental.

La familia es un grupo de personas que comparten normas y valores acordados, perteneciente a un grupo mayor, que es la sociedad. Está formada por diferentes integrantes relacionados entre sí por vínculos consanguíneos, legales y/o de afinidad. Cada miembro desarrolla un rol definido para con cada uno de los demás integrantes, y un rol más o menos definido dentro del grupo que forman (Páez, 1984, citado en Agudelo, 2005). La familia como medio natural en el que las personas nacen y se desarrollan, forma un engranaje vital en la sociedad, ya que en ella las personas aprenden, repiten y enseñan normas y comportamientos sociales

(Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

No existe un solo tipo de familia, pues cada familia tiene características únicas de acuerdo su tiempo, lugar geográfico, base de género y clase social. Según Landero (2001) Hay dos tipos de factores que hacen diferentes a las familias: externos e internos.

Externos: no dependen del funcionamiento de la familia, por ejemplo factores económicos, sociales, políticos, culturales, demográficos

Internos: se viven dentro de la misma familia, como es el caso también de lo económico, demográfico, cultural, poder/autoridad, entre otros (Landero, 2001).

A lo largo del tiempo, la familia ha adoptado diversas composiciones (Sánchez y Valdés, 2010); estas diferencias en las composiciones familiares nacen como resultado de algunos cambios sociodemográficos, entre los que destacan el aumento de la esperanza de vida, la disminución del número promedio de hijos de las mujeres y la mayor participación económica de ellas, así como el aumento de separaciones y divorcios entre las parejas y la migración (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014). Estas distintas composiciones familiares provocan efectos diferentes en las relaciones intrafamiliares (Sánchez y Valdés, 2010).

Para efectos de esta investigación, solo se abordarán dos composiciones familiares: la biparental y la monoparental.

Las familias biparentales están compuestas por ambos padres, con los hijos viviendo en el mismo hogar (Sánchez y Valdés, 2010); en México el 64.5% de los hogares son biparentales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

Los hogares monoparentales son aquellos que se encuentran conformados por el jefe(a) e hijos(as), y no cuentan con un cónyuge. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, los hogares monoparentales representan 18.5% del total de los hogares familiares en México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

La familia monoparental surge como consecuencia del abandono del hogar de uno de los cónyuges (por situaciones como emigración, encarcelamiento y hospitalización), por fallecimiento, separación y/o divorcio, madresolterismo o padresolterismo (Castaño, 2002, citado en Agudelo, 2005).

Cada integrante de familia, ya sea biparental o monoparental, experimenta durante su desarrollo lo que se conocen como relaciones intrafamiliares (Oliva, 2006).

Según Rivera y Andrade (2010) Las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los diferentes miembros de cada familia. Éstas incluyen tres dimensiones:

Unión y apoyo familiar: disposición que tiene la familia para realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Esta dimensión se asocia a un sentido de solidaridad y pertenencia en el sistema familiar.

Dificultades: se refiere a los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Esta dimensión también puede identificar el grado de percepción de "conflic-

to" dentro de una familia.

Expresión: mide la capacidad que tienen los integrantes de la familia para comunicar emociones, ideas y acontecimientos dentro de un ambiente de respeto.

Existen pocos estudios que han explorado la correspondencia entre las relaciones intrafamiliares y la composición familiar, sobre todo de manera empírica. Enseguida se realizará una revisión bibliográfica sobre las dimensiones de las relaciones intrafamiliares más estudiadas y los instrumentos utilizados.

Sánchez y Valdés (2011) realizaron un estudio comparativo de corte cuantitativo con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias monoparentales y biparentales en el estado de Yucatán; participaron 80 alumnos provenientes de familias nucleares y 63 monoparentales. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos: el familiograma, que permitió determinar la composición familiar y un cuestionario para medir la dinámica familiar, que considera cinco aspectos: autoridad, clima familiar, comunicación, relación de pareja y valoración de la familia. El cuestionario cuenta con una escala de tipo Lickert, que contó con validez de contenido a través del juicio de expertos. Para evaluar la consistencia interna del instrumento, se determinó un alfa de Cronbach de .85. Se encontró que el grupo de estudiantes que proviene de familias biparentales tienen una visión de la familia medianamente funcional en todos los factores, con excepción con la autoridad; el grupo de estudiantes provenientes de familias monoparentales tiene una visión más negativa de la dinámica de la familia en todos los aspectos; especialmente en lo relativo a la autoridad, comunicación y valoración de la familia. De la comparación de la dinámica familiar de acuerdo a su composición se puede concluir que existen diferencias significativas en lo relativo al clima familiar y la valoración de la familia, siendo mejores los puntajes de los estudiantes provenientes de familias biparentales.

En un trabajo realizado por López, Sánchez y Mendiri (2012) se estudiaron las percepciones del conflicto interparental y sus efectos a largo plazo en las emociones, las conductas y las cogniciones en una muestra de 510 adolescentes españoles. Los instrumentos empleados fueron: 1. Children's Perception of Interparental Conflict Scale [CPIC] (Grych, Seid & Fincham, 1992) que evalúa la naturaleza del conflicto y los factores contextuales del mismo y 2. Security in the Family System Scale [SIFS] (Forman & Davies, 2005) el cual mide la seguridad en el sistema familiar, la preocupación y la implicación de los hijos. Se encontró que cuanto más conflicto destructivo hay entre los padres más culpados, amenazados, triangulados, preocupados e inseguros se sienten los hijos, más ineficaces piensan que son sus intentos de resolver los problemas de los padres y menos se implican en las discusiones. Se hicieron ANOVA con la variable tipo de familia para aquellos factores que fueron significativos en el escalamiento. Para distinguir entre chicos que vivían con ambos progenitores y los que vivían solo con alguno de ellos. Los análisis fueron estadísticamente significativos ($p < 0.01$), de modo que los chicos que viven en familias monoparentales, comparados con los que viven en familias biparentales, hacen unas atribuciones mayores a la estabilidad, más ineficaces consideran que son las soluciones de sus padres (naturaleza del conflicto) y más preocupados están (emociones).

El Grupo de Investigaciones en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizó un estudio en el cual se analizó la dinámica interna de 536 familias distribuidas por tipología de la siguiente manera: 204 Monoparentales Femeninas; 11 Monoparentales Masculinas; 173 Extendidas; 109 Simultáneas y 39 Compuestas.

En relación a este estudio, Agudelo (2005) comenta que fue un estudio descriptivo, de tipo mixto, pues se utilizaron dos instrumentos con preguntas abiertas, el primero contenía datos sobre la dinámica familiar relativos a la autoridad, la afectividad, la comunicación e ideas sobre crianza; el segundo incluía información sobre condiciones de salud física y emocional de los niños, así como temores y expectativas respecto a su crianza.

El estudio hace alusión, además, a familias de niños de entre 3 a 11 años, utilizando una clasificación con base en el COPRAG, la cual utiliza el concepto "índice" cuando se obtiene un porcentaje significativo en agresividad directa o indirecta, y como "no índice", cuando los niños aparecen en menor riesgo de asumir conductas agresivas

Las variables de la dinámica interna que se tuvieron en cuenta fueron: autoridad, comunicación, afectividad y pautas de crianza. Además se indagó sobre la percepción que las familias tienen de la salud física y emocional de estos niños y niñas.

En cuanto a los resultados, se obtuvo que en las familias monoparentales con jefatura femenina 49 de los niños son índice y 155 no índice. De las 11 familias monoparentales masculinas 3 niños corresponden a índice y 8 a no índice. Respecto a la dimensión de comunicación, el tipo de comunicación que alcanza los porcentajes más altos en ambos grupos es la directa, posibilitando el acercamiento de sus miembros.

Hidalgo (1999) realizó una evaluación de la composición familiar y del funcionamiento familiar de 70 familias de escasos recursos, clasificadas con y sin riesgo de salud biopsicosocial. Para determinar el riesgo biopsicosocial se utilizó la pauta de clasificación de riesgo biopsicosocial elaborada por el equipo de salud del centro, obteniéndose a 44 familias clasificadas con riesgo de salud biopsicosocial y 26 familias sin riesgo de salud. Posteriormente se aplicó el Test de Funcionamiento familias "Cómo es su/tu familia" validado en Chile por Rodríguez (1996). Para detectar la validez interna del instrumento se realizó un análisis factorial, que determinó la existencia de factores que reagrupan las variables contenidas en los constructos teóricos. Los resultados señalan que las familias clasificadas con riesgo biopsicosocial tienen una composición monoparental. El funcionamiento familiar demostró a través de una regresión logística de los siete factores del test, que las familias en riesgo tienen menor cohesión y unión familiar, menor comunicación entre padres e hijos, menores habilidades para afrontar adecuadamente los problemas, y mayor exposición a eventos estresantes.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2013) llevaron a cabo un estudio donde se analizó la relación entre la estructura familiar, particularmente la estructura biparental y la monoparental de padres divorciados, y las expresiones agresivas en los niños y adolescentes, los instrumentos utilizados fueron la Hoja de registro de variables Sociodemográficas, La Escala Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993; adaptada al español por Del Barrio et al, 2001). Se especifica en el artículo que la fiabilidad y validez mostradas fueron apropiadas para la población española presentando una consistencia interna evaluada con el alfa de Cronbach (α) de 0,84 y el test-retest de 0,77. La muestra fue aleatoria y se obtuvo como resultados que los niños y adolescentes españoles de familias monoparentales tuvieron más expresiones de agresividad, tanto física como verbal, que aquellos que viven en familias biparentales, siendo el género de los niños un factor que moderaba dicha expresión de agresividad, pues ésta fue encontrada en los varones solamente.

Rolón (2008), presentó un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual tuvo como objetivo analizar las características de relación entre miembros, así como las ventajas y desventajas de las familias monoparentales encabezadas por la figura femenina, para lo cual se realizó una extensa búsqueda en la literatura y datos estadísticos concerniente al tema bajo los fundamentos de la Teoría General de los Sistemas. Se encontró que no es la estructura familiar lo que implica un perjuicio para el desarrollo de los hijos, importa mucho más la calidad de las relaciones intrafamiliares y los modelos de interacción.

Actualmente se defiende a un tipo de constitución familiar más tradicional, asegurando que sólo en este contexto se pueden gestar relaciones personales adecuadas, por ejemplo, Valdés, Esquivel y Artiles (2007), citados en Sánchez y Valdés (2010) quienes comentan que existen ciertas ventajas al crecer en familias biparentales, entre las que destacan mayores recursos económicos y mayor probabilidad de ejercer una adecuada parentalidad, pues ambos padres pueden dividir los roles para el cuidado de los hijos y puede haber apoyo mutuo para enfrentar los retos de crianza. En cuanto a las familias monoparentales, al ser un solo padre el que se hace cargo de la familia, los recursos, el tiempo de convivencia tanto en cantidad como en calidad y la atención disminuyen (Arriagada, 2007).

Estas conclusiones se han generalizado a todas las familias llevando a que distintas formas de organización familiar (como las monoparetales o las homoparentales) se vean discriminadas en alguna medida.

¿Qué ha llevado a los investigadores a estas conclusiones? Existe poca investigación empírica que avale tales afirmaciones, sin embargo, se continúa con este prejuicio. Teniendo en cuenta que la composición de la familia y las relaciones intrafamiliares de ésta son fundamentales para el desarrollo óptimo de sus integrantes, fue inevitable plantear preguntas como: ¿existirá correspondencia entre el tipo de constitución familiar y las relaciones que se viven dentro de la familia?, y si es así, ¿qué diferencias se podrán encontrar?, ¿habrá un tipo de organización familiar que transmita relaciones intrafamiliares más optimas?

Estas cuestiones fueron precisamente las que llevaron a realizar esta investigación, pues el evaluar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias tanto monoparentales como biparentales y determinar si existe diferencia, permitirá una comprensión más incluyente de nuestra sociedad.

Este es el primer paso hacia el cambio en las formas de pensar que llevan al prejuicio y la incomprensión, ya que esta investigación abonará más información teórica respecto a este tema tan controvertido y de gran relevancia e interés social.

A partir de la revisión de material teórico y empírico se puede señalar que la mayoría de los instrumentos aplicados a la investigación de las familias en México han sido adaptaciones de instrumentos extranjeros, por consecuencia no son cien por ciento confiables y válidos para la población mexicana.

Es por eso que para esta investigación se eligió la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) de Rivera y Andrade (2010), la cual cuenta con validez para toda la población mexicana y una confiabilidad de .93. Lo cual es importante para la realización de la presente investigación, ya que estudiará al constructo total, haciendo un análisis del comportamiento de cada dimensión.

El objetivo general del presente proyecto fue evaluar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de

familias monoparentales e hijos de familias biparentales; los objetivos específicos fueron describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares de los hijos de familias monoparentales así como biparentales de manera global y por dimensiones. La hipótesis de la cual se partió fue: "Existirán diferencias significativas en la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias biparentales e hijos de familias monoparentales."

Método

Tipo de investigación

Se realizó un estudio prospectivo, transversal y descriptivo.

Participantes

Participaron de manera voluntaria e informada 108 estudiantes de edades entre 9-12 años pertenecientes a dos escuelas primarias federales ubicadas en el estado de Jalisco, 58 fueron mujeres y 50 hombres; de las 58 mujeres, 26 pertenecen a una familia monoparental y 32 a una familia biparental, de los 50 hombres, 26 pertenecen a una familia monoparental y 24 a una familia biparental. Ver tabla 1.

Tabla 1

*Sexo del(a) participante * Composición familiar*

			Composición familiar		Total
			Monoparental	Biparental	
Sexo del(a) participante	Femenino	Count	26	32	58
		% within Sexo del(a) participante	44.8%	55.2%	100.0%
		% within Composición familiar	50.0%	57.1%	53.7%
		% of Total	24.1%	29.6%	53.7%
	Masculino	Count	26	24	50
		% within Sexo del(a) participante	52.0%	48.0%	100.0%
		% within Composición familiar	50.0%	42.9%	46.3%
		% of Total	24.1%	22.2%	46.3%
Total		Count	52	56	108
		% within Sexo del(a) participante	48.1%	51.9%	100.0%
		% within Composición familiar	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	48.1%	51.9%	100.0%

Procedimiento de muestreo

La muestra fue no probabilística, seleccionado de esta manera ya que McGuigan (1993) y Goode & Hat (1970) proponen que el muestreo intencionado es una estrategia adecuada que permite seleccionar fácilmente los casos a ser incluidos en la muestra y por lo tanto desarrollar muestras que sean satisfactorias en relación con

las propias necesidades. En el caso del presente estudio, como se señaló anteriormente, la muestra fue de 108 estudiantes de edades de entre 9 a 12 años. Los individuos fueron elegidos considerando el criterio del investigador que se señala a continuación, y fueron conformados con la ayuda de la Dirección que proporcionó un listado con nombres, edades y conformación familiar de los alumnos, de los cuales se seleccionó a los alumnos de familias monopartentales y bipartentales de 4º, 5º y 6º para posteriormente realizarles la evaluación.

Criterios de inclusión: Hijos e hijas de familias monoparentales que vivan con alguno de sus padres, hijos e hijas de familias biparentales que vivan con ambos padres, pertenecientes a los grados de 4°, 5° y 6° de educación primaria.

Criterios de exclusión: La persona elegida se negó a participar en la investigación, no hubo autorización por parte de los padres de familia, la prueba tenía afirmaciones sin contestar, se notó algún sesgo de respuesta en la prueba, la persona no pertenecía a alguna de las familias mencionadas.

Situación experimental

La evaluación se llevó a cabo dentro de las primarias Nicolás Bravo de la colonia Las Pomas en el municipio de Tlaquepaque, y Juan José Arreola del municipio de Balcones de Santa María ambas ubicadas en el Estado de Jalisco en un aula con capacidad para 30 personas.

Herramientas/Materiales

1 lista con los datos demográficos de todos los participantes (Edad, Sexo, Composición familiar); 108 consentimientos informados que fueron enviados a los padres de familia.; 30 computadoras hp pavilion a las cuales previamente se les instaló el instrumento de evaluación, 108 chocolates Carlos V los cuales fueron regalados a los participantes como agradecimiento a su participación y 1 impresora CANON.

Instrumentos y Aparatos

Se utilizó la Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares para medir esta variable. "La E.R.I. es una escala autoaplicable de 56 reactivos con cinco opciones de respuesta que varían de: Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo. Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo y a la percepción de dificultades o conflictos." (Rivera y Andrade, 2010). Para calificar la prueba: Se identificaron los reactivos que integran cada dimensión. Se sumó el total de reactivos que integran cada dimensión. A continuación se presentan los reactivos que integran cada dimensión:

DIMENSIÓN	REACTIVOS
UNIÓN Y APOYO	5,10,15,20,25,30,35,40,45,50,55
EXPRESIÓN	1,3,6,11,13,16,18,21,23,26,28,31,33,36,38,41,43,46,48,51,53
DIFICULTADES	2,4,7,9,12,14,17,19,22,24,27,29,32,34,37,39,42,44,47,49,52,54,56

Validez y confiabilidad del instrumento de evaluación

Validez estadística: mediante el análisis factorial realizado cuando se elaboró este instrumento. Participaron 671 estudiantes de nivel medio superior de instituciones del sector público de la ciudad de México (Rivera y Andrade, 2010).

Validez Clínica: al comparar el ambiente familiar y encontrar diferencias estadísticamente significativas entre personas que han y que no han intentado suicidarse; cuando hay o no violencia en la familia; entre diferentes grados del consumo de drogas, entre mujeres con y sin cáncer de mama y con mujeres adolescentes con conductas alimentarias de riesgo y sin conductas alimentarias de riesgo (Rivera y Andrade, 2010).

Validez concurrente: se han realizado análisis de correlación entre los puntajes de diferentes dimensiones del E.R.I. con otras escalas de ambiente emocional o de apoyo familiar que evalúan dimensiones semejantes (Rivera y Andrade, 2010).

Variables

Relaciones intrafamiliares

Definición conceptual: Las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia." Incluyen tres dimensiones, la primera es la percepción que se tiene del grado de unión y apoyo familiar, que es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar, la segunda es la de dificultades, que es el estilo de la familia para afrontar problemas y la tercera es la dimensión de expresión, que mide la posibilidad para comunicar emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto (Rivera y Andrade, 2010).

Definición operacional: Se utilizó la Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares para medir esta variable. "La E.R.I. es una escala auto aplicable de 56 reactivos con cinco opciones de respuesta que varían de: Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo. Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo y a la percepción de dificultades o conflictos" (Rivera y Andrade, 2010).

Composición familiar

Definición conceptual: Clasificación de la familia partir de las personas que comparten el mismo techo (Agudelo, 2005).

Definición operacional: Familia biparental: Este tipo de familia está compuesto por ambos padres y los hijos viviendo en un mismo hogar (Sánchez y Valdés, 2010); Familia monoparental: Este tipo de familia se encuentra conformada por el jefe(a) e hijos(as) y no cuentan con un cónyuge (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

Procedimiento

Fase 1. Se presentó la propuesta de investigación a la institución para obtener el permiso de realizarla.

Fase 2. Se realizó la selección de muestra.

Fase 3. Se solicitó de manera escrita el permiso a los padres de familia para que sus hijos participaran en el estudio.

Fase 4. Una vez obtenidos los consentimientos por parte de los padres de familia se convocó a los participantes a que ayudaran en una investigación para conocer cómo funcionan las familias en México, se les pidió que con base en su experiencia y opinión sobre su propia familia proporcionaran información de la manera más sincera, ya que lo importante era conocer los diferentes puntos de vista.

Fase 5. Se les asignó una computadora la cual tenía abierta la evaluación, la cual tuvo las siguientes instrucciones: "A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala: 5=TOTALMENTE DE ACUERDO, 4=DE ACUERDO, 3=NEUTRAL (NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO), 2=DESACUERDO y 1=TOTALMENTE EN DESACUERDO.

Fase 6. Una vez que los participantes terminaron de contestar la escala, se les agradeció su participación, salieron del aula y se les regaló un chocolate.

Resultados

El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS versión 20, utilizando la prueba estadística de t de student para muestras independientes, puesto que ésta nos permite definir si existen diferencias en la percepción de los hijos respecto a las relaciones intrafamiliares en sus familias.

Tabla 2.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de unión y apoyo

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
COMPUTE unionyapoyo=ERI5 + ERI10 + ERI15 + ERI20 + ERI25 + ERI30 + ERI35 + ERI40 + ERI45 + ERI50 + ERI55	Equal variances assumed	2.057	.154	-2.587	104	.011	-4.444	1.718	-7.850	-1.038
	Equal variances not assumed			-2.545	89.980	.013	-4.444	1.746	-7.912	-.975

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de y p respectivamente.

En los resultados de t independiente para la dimensión de unión y apoyo, se observó una diferencia significativa entre los dos grupos (t=2.5, p=.011), remitirse a la Tabla 2.

Analizando las medias, se observa que las familias biparentales perciben mayor unión y apoyo (media=48.80) que las monoparentales (media=44.36), véase Tabla 3.

Tabla 3.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión unión y apoyo

	Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE unionyapoyo=ERI5 + ERI10 + ERI15 + ERI20 + ERI25 + ERI30 + ERI35 + ERI40 + ERI45 + ERI50 + ERI55	Monoparental	50	44.36	10.091	1.427
	Biparental	56	48.80	7.526	1.006

Podemos observar que la percepción que las mujeres tienen de la dimensión de unión y apoyo es mayor en ambas composiciones familiares en comparación a la de los hombres, teniendo ellas una media=46.92 para monoparentales y media=50.25 para biparentales,

contra la media de los hombres que es de 41.58 y 46.88 respectivamente, véase la Tabla 4.

Tabla 4.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de unión y apoyo

Composición familiar			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental	COMPUTE unionyapoyo	Femenino	26	46.92	8.366	1.641
		Masculino	24	41.58	11.198	2.286
Biparental	COMPUTE unionyapoyo	Femenino	32	50.25	5.236	.926
		Masculino	24	46.88	9.575	1.954

Tabla 5.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de expresión

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
COMPUTE Expresion	Equal variances assumed	.299	.586	-1.836	100	.069	-5.853	3.188	-12.178	.471
	Equal variances not assumed			-1.820	92.416	.072	-5.853	3.216	-12.240	.534

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de y p respectivamente.

Para la dimensión de expresión, en los resultados de t independiente, no se observó una diferencia significativa entre las dos composiciones familiares (t=1.8, p=.069), remitirse a la Tabla 5.

A pesar de que no existen diferencias significativas entre las composiciones familiares en esta dimensión, resulta interesante observar que al igual en la dimensión de unión y apoyo, son las familias biparentales quienes presentan mayor grado de percepción respecto a la dimensión de expresión (media=92.88), comparadas con las familias monoparentales (media=87.02), como se puede distinguir en la Tabla 6.

Tabla 6.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión expresión

	Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE Expresion=ERI1 + ERI3 + ERI6 + ERI8 + ERI11 + ERI13 + ERI16 + ERI18 + ERI21 + ERI23 + ERI26 + ERI28 + ERI31 + ERI33 + ERI36 + ERI38 + ERI41 + ERI43 + ERI46 + ERI48 + ERI51 + ERI53	Monoparental	46	87.02	16.790	2.475
	Biparental	56	92.88	15.362	2.053

Del mismo modo, podemos observar que la percepción que las mujeres tienen de la dimensión de expresión es mayor en ambas composiciones familiares en comparación a la de los hombres, teniendo ellas una media=91.83 para monoparentales y de 95.69 para biparentales, contra la media de los hombres que es de 81.77 y 89.13 respectivamente, véase la Tabla 7.

Tabla 7.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de expresión

Composición familiar			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental	COMPUTE Expresion	Femenino	24	91.83	13.887	2.835
		Masculino	22	81.77	18.372	3.917
Biparental	COMPUTE Expresion	Femenino	32	95.69	11.218	1.983
		Masculino	24	89.13	19.211	3.921

Finalmente, en la dimensión de dificultades en los resultados de t independiente se observó una diferencia significativa entre los dos grupos (t=2.4, p=.014), ver Tabla 8.

Tabla 8.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de dificultades

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
COMPUTE Dificultades	Equal variances assumed	.236	.628	2.496	101	.014	9.273	3.715	1.903	16.643
	Equal variances not assumed			2.483	95.724	.015	9.273	3.734	1.860	16.686

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de y p respectivamente.

Tabla 9.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión dificultades

Composición familiar		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE Dificultades	Monoparental	47	69.81	19.369	2.825
	Biparental	56	60.54	18.275	2.442

No se puede ignorar que las familias monoparentales perciben mayor dificultad (media=69.81) en sus relaciones intrafamiliares en comparación con las familias biparentales quienes tienen una media=60.54, como se puede apreciar en la Tabla 9.

Tabla 9.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión dificultades

Composición familiar		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE Dificultades	Monoparental	47	69.81	19.369	2.825
	Biparental	56	60.54	18.275	2.442

Respecto a esta dimensión, se encontró que en familias monoparentales, la percepción que las mujeres tienen de la dimensión es mayor, mientras que en las familias biparentales, la percepción mayor es la de los hombres (ver Tabla 10).

Tabla 10.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de dificultades

Composición familiar			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental	COMPUTE Dificultades	Femenino	25	70.56	22.624	4.525
		Masculino	22	68.95	15.342	3.271
Biparental	COMPUTE Dificultades	Femenino	32	56.63	17.787	3.144
		Masculino	24	65.75	17.959	3.666

Conclusiones

Al inicio de la presente investigación, se planteó que existirían diferencias significativas en la percepción de las relaciones intrafamiliares entre los hijos de familias monoparentales y los hijos de familias biparentales. Respecto a la dimensión de dificultades y la dimensión de unión y apoyo, la hipótesis se confirmó; la dimensión de dificultades hace alusión a aquellos aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles, por su parte, la dimensión de unión y apoyo evalúa la disposición que tienen los integrantes de la familia para convivir y apoyarse mutuamente; en lo que acontece a la dimensión de expresión, la cual mide la capacidad que tienen los integrantes de la familia para comunicar emociones, ideas y acontecimientos dentro de un ambiente de respeto, se refutó, ya que no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados presentados se asemejan a los hallados en otros estudios como el realizado por Sánchez y Valdés en el 2011, en el cual se encontró, que existen diferencias significativas entre la valoración de las relaciones intrafamiliares que hacen los estudiantes de primaria pertenecientes a familias monoparentales y biparentales, encontrando que los hijos de familias biparentales referían mayor valoración. En este caso la muestra fue muy semejante a la del presente estudio, en edades y número de participantes, además, el estudio fue realizado en otro estado (Yucatán), lo cual nos podría hablar de una representatividad y validez externa.

En un trabajo realizado por López, Sánchez y Mendiri (2012) y otro realizado por Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2013), se encontró que los hijos de familias monoparentales, perciben mayor conflicto al interior de su familia, resultados que también se encontraron en la presente investigación.

Si bien se encuentra mayor percepción de dificultades y menor de unión y apoyo en las familias monoparentales esto no debe significar un refuerzo del estigma que se tiene respecto a los tipos de composición familiar que difieren de la biparental, sino, por el contrario, debe representar un aliciente para el trabajo firme y constante con familias que, en este caso, sólo tienen un jefe de familia, pues es inevitable pretender que las dificultades no se presentan, el que se perciba menor apoyo y unión puede derivar de muchos factores, como puede ser el que el padre o la madre tenga la necesidad de trabajar una doble o triple jornada para mantener económicamente a la familia, asimismo, es probable que se perciban mayores dificultades, pues al haber un solo jefe de familia que se encargue de los requerimientos familiares, escolares, económicos, del hogar, entre otros, puede generar niveles de estrés más altos y sobrecarga emocional y física, a que si se compartieran estas tareas.

Es importante recalcar que para ambas composiciones familiares, la dimensión más alta fue la de expresión, lo que indica que los hijos de los dos tipos de familia se sienten con la libertad de hablar con franqueza en todo momento, se encuentran animados por la familia a expresar puntos de vista, dificultades y sentimientos y se saben escuchados, todo esto es un gran recurso, pues amplia la posibilidad de que la familia se active y ayude a uno de sus integrantes a resolver un problema o tomar un decisión crucial en su vida.

Las dos composiciones familiares también coincidieron en la dimensión más baja, esta fue unión y apoyo, pues mencionan que los miembros de la familia rara vez acostumbran a hacer cosas juntos, el sentimiento de unión se encuentra disminuido, los hijos de ambas familias consideran que hace falta ayuda y apoyo en

algunas situaciones y mencionan que algunas ocasiones el ambiente no es tan amigable y placentero como quisieran.

Una de las razones por la cual puede ser esta dimensión la más baja es por la edad de los evaluados, pues la mayoría de ellos se encuentran cerca de la adolescencia, etapa caracterizada por la búsqueda de relaciones, actividades y apoyo con sus pares y fuera del hogar. A pesar de que en gran medida esta razón puede justificar que la dimensión de unión y apoyo sea la más baja, también debe funcionar como una llamada de atención de los resultados de la vida laboral tan exigente que están teniendo todos los jefes de familia en el México actual, donde se tienen jornadas de más de 10 horas, con trayectos del trabajo al hogar y viceversa muy largos y congestionados, disminuyendo la cantidad y calidad de convivencia entre los miembros de la familia.

Otro dato importante de la presente investigación, es que se pudo observar que la percepción de las tres dimensiones difiere entre hombres y mujeres. Para las dimensiones de expresión y de unión y apoyo, en ambas composiciones familiares, son las mujeres quienes las perciben en mayor cantidad.

Esta diferencia en la percepción puede deberse a que en México, los padres y las madres, suelen realizar una distinción de su expresión y recepción amorosa de sus hijos e hijas. Con los hombres, son escasas las expresiones verbales y corporales de ternura y afecto, los enseñan a ser firmes, a suprimir la expresión de sus emociones y a resolver sus dificultades de manera más independiente, por su parte a las mujeres se les motiva a expresar lo que sienten, se les brinda mayor apoyo, lo que ocasiona que ellas tengan mayores habilidades para la expresión (Dorantes, Torres y Robles, 2013).

Este contraste en cuanto a la expresión, ocasiona la diferencia en la dimensión de unión y apoyo, pues la expresión de emociones y dificultades, genera en los otros la motivación de acercamiento y de apoyo a aquella persona.

Respecto a la dimensión de dificultades, en la composición monoparental, son las mujeres quienes la perciben en mayor cantidad, pues refieren que las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas, por cuestión de género, son las hijas quienes reciben mayor responsabilidad en cuanto a los deberes domésticos, asimismo, refieren que es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen dentro de la familia.

En cuanto a las familias biparentales, fueron los hombres, quienes tuvieron una mayor percepción de la dimensión de dificultades, esto se asocia a lo antes analizado en la dimensión de unión y apoyo y expresión, pues en esta dimensión refieren que encuentran difícil expresar sus opiniones en la familia, cuando tienen algún problema prefieren platicarlo a amigos, ellos también refieren que es difícil saber cuáles son las reglas que se sigue su familia y que perciben que es difícil llegar a acuerdos.

A partir de estos resultados, se amplió el panorama sobre lo que ocurre dentro de estas composiciones familiares, permitiendo identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que se vinculan con el bienestar psicológico de sus integrantes o con algún factor de riesgo ante diferentes conductas problemáticas. Al poder identificar lo antes mencionado, se reconoce que existe la necesidad de implementar talleres especializados para cada tipo de familia, los cuales se centren en los puntos de riesgo y oportunidad para fortalecer la dimensión de dificultades en las familias monoparentales y las dimensiones de expresión y de unión y apoyo en ambas composiciones familiares.

Se sugiere continuar investigando sobre la percepción de las relaciones intrafamiliares, no solo en familias biparentales y monoparentales, también evaluar, describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares en otros tipos de familias, tales como: homoparentales, extensas, reconstituidas, por mencionar algunos de los más de 20 tipos de familias que existen, también se invita a evaluar a los jefes de familia y no sólo a los hijos, así como aumentar el número de individuos evaluados para incrementar la representatividad de la investigación.

Referencias

Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 3(1), 1-19. Available vía: http://www.redalyc.org/pdf/773/77330106.pdf

Arriagada, I. (2007). Familias lationamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de Población*, 13(53), 9-22. Available vía: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205302

Chounhy. R. (2000). Función Paterna y Familia Monoparental: ¿Cuál es el costo de prescindir del padre? *Resitateína.* Available vía: http://www.redsistemica.com.ar/chouhy.htm

Dorantes, M., Torres, L. y Robles, A. (2013). *Perspectiva de género. Una visión multidisciplinaria.* Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México.

Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1970). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.

Hidalgo, C. (1999). Evaluación del Funcionamiento Familiar en Familias con y sin Riesgo Biopsicosocial. *Revista PSYKHE*, 8(2), 85-101. Available vía: http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/135

INEGI. Conteo de Población y Vivienda 2005. Glosario. Available vía: http://www.inegi.org.mx/sistemas/glosario/default.aspx?clvglo=ccp2005&c=10393&s=est, febrero de 2013.

Landero, N. (2001). Mujeres, jóvenes y cambios en la institución familiar. *Revista de Ciencias Sociales*, 90-91, 9-23. Available vía:

http://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/90-91/landero.pdf

López, S., Sánchez, V. y Mendiri, P. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: Impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1255-1262. Available vía: http://www.redalyc.org/pdf/647/64725418020.pdfn;

McGuigan, F.J. (1993). *Experimental Psychology: Methods of Research*. Sixth Edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), pp. 209-223. Available vía: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012834001

Rivera, M. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29. Available vía: http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf

Rodríguez, M., Del Barrio, V., & Carrasco, M. (2013). Agresión física y verbal en hijos de familias monoparentales divorciadas y biparentales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 119-127. Available vía:

http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=39ad8b4f-df47-4c17-86c0-f7267a541aee%40sessionmgr113&vid=18&hid=127

Rolón, C. 2008). *Familias monoparentales encabezadas por la figura femenina*. (Tesis de Licenciatura no publicada, México: Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala). Available vía:

http://132.248.9.195.pbidi.unam.mx:8080/ptd2009/octubre/0650233/Index.html

Sánchez, P. y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196. Available vía: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774009

6 - EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE CREENCIAS RESILIENTES Y VIOLENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES MEXICANAS.

AUTORES:

María Rosario Espinosa Salcido[5], María Belén Pérez Cequera[6], Miguel Ángel Morales González[7].

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

México

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, transversal con 53 jóvenes adolescentes de 12-15 años, alumnas de secundaria en la zona de Chimalhuacán, Edo. De México. Cuyo objetivo fue detectar la relación entre creencias resilientes y violencia emocional en las adolescentes. Materiales: Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) y Escala de Violencia Emocional. Resultados: la r de Pearson obtuvo sig.= .000 y el coeficiente r= -.622 p<.01 es decir, una correlación significativa, negativa y moderadamente alta entre la subárea de las Creencias Resilientes del (IRREFAM) y la Escala de Violencia Emocional. Los puntajes demuestran que hay mayor puntaje en el Sistema de Creencias con una media de 100.7 y violencia emocional con una media de 90, sin embargo, los puntajes más altos se encuentran en control, humillación e intimidación, por lo que podríamos concluir que se debe fomentar los recursos resilientes para no perpetuar la violencia intrafamiliar.

Palabras clave: creencias resilientes, violencia emocional, adolescentes.

EXPLORATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BELIEFS RESILIENT AND EMOTIONAL VIOLENCE IN MEXICAN ADOLESCENTS.

Is a study of descriptive, transversal type with 53 young teenagers from 12-15 years, students of secondary school in the area of Chimalhuacan, Edo. Of Mexico. Whose goal was to detect the relationship between beliefs, resilient and emotional violence in adolescent girls. Materials: Resources inventory resilient family (IRREFAM) and scale of emotional violence. Results: the r of Pearson obtained GIS =.000 and coefficient r = p -.622 <.01 i.e. a significant correlation, negative and moderately high between the subarea of the resilient beliefs of the (IRREFAM) and the scale of emotional violence. Scores demonstrate that there is a higher score in the

5 Doctora en Terapia Familiar. Maestra en la Residencia de Terapia Familiar, UNAMresov123@yahoo.com.mx

6 Estudiante de la Maestría en Terapia Familiar, UNAM, Lic. En Psicología. cequera.ma.bel@gmail.com

7 Estudiante de la Maestría en Terapia Familiar, UNAM, Lic. En Psicología. psic_moralesg@hotmail.com

system of beliefs with an average of 100.7 and emotional with a 90 average violence, however, the highest scores are in control, humiliation and intimidation, by what we could conclude that resilient resources must be encouraged to not perpetuate domestic violence.

Key words: resilient, emotional violence beliefs, teenagers.

Introducción

En las últimas décadas en las familias mexicanas se ha acrecentado la violencia familiar, implicando actos físicos, sexuales, económicos y junto con ellos el daño psicológico o violencia emocional. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 47 de cada 100 mujeres que viven en pareja reportan tener al menos un evento violento en su relación, en el lapso de un año, esta violencia en los hogares presenta como víctimas a los niños. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), (s/a) en México el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal recibió un promedio de cuatro casos de maltrato infantil por día entre 2000 y 2002. En casi la mitad de los casos (47%) la responsable fue la madre, en el 29% fue el padre, lo que significa que la familia que debería ser el lugar mejor equipado para proteger a los niños y niñas se puede convertir en una zona de riesgo para ellos.

La UNICEF (2006) menciona que la *Violencia física y emocional: es una forma de violencia que desde las personas adultas se realiza con la intención de disciplinar, para corregir o cambiar una conducta no deseable y sustituirla por conductas socialmente aceptables y que las personas adultas consideran importantes para el desarrollo de la niñez y la adolescencia. Es el uso de la fuerza causando dolor físico o emocional a la persona agredida (p.16). Para* Arón (2000) La violencia intrafamiliar se refiere a actos de agresión intencional y mantenida en el seno de la familia, con la intención de intimidar, controlar o "disciplinar" y que afectan a los miembros más vulnerables como son los niños y las mujeres, pero que implica a todo el grupo familiar. Esta violencia también se puede reflejar como el maltrato infantil que de acuerdo a esta organización *son las acciones u omisiones con la intención de hacer un daño inmediato. Se conocen tres formas principales de maltrato infantil: físico, emocional o psicológico y por negligencia o abandono. Esas formas de maltrato producen lesiones físicas y emocionales indelebles, muerte o cualquier daño severo*. (UNICEF 2006, p.16)

De acuerdo con Larraín, Vega y Delgado (1997, citado en Arón, 2000) en estudio realizado en Chile por la UNICEF se encontró que 63% de los niños reconoce ser víctima de algún tipo de violencia física por parte de sus padres, el 14% reconoce ser víctima de violencia psicológica. El maltrato infantil tiene como factor la historia de violencia de los padres. Ya que transmiten de generación en generación las premisas acerca de que la violencia es una fuente para corregir y solucionar conflictos. Diversos autores como Martínez-Otero (2001) y Prieto (2005), mencionan que la familia pesar de ser la primer unidad de formación puede ser el principal factor que propicia la violencia en niños y adolescentes, ya que se presentan problemas como falta de cariño, de atención y comunicación, separación, divorcios o ausencia de los padres, pobreza, educación inestable, agresiva, muy estricta o permisiva, y el ejemplo familiar presidido por «la ley del más fuerte» y la falta de diálogo.

Como se menciona, la violencia emocional está presente en cualquier agresión y en ocasiones llega a ser no visible, Rivazzolla (1997, citado en Arón, 2000) comenta que debido a las creencias en el sistema patriarcal hay una invisibilización de la violencia, es decir, no visualizamos el malestar que causa los actos violentos y por tanto no los percibimos y no nos damos cuenta que no lo percibimos, esto impide que las victimas activen sus recursos para salir del ciclo de la violencia.

De tal manera que dentro de esta investigación nos centraremos en el área de la violencia emocional y las creencias resilientes que pueden desarrollarse a partir de esta.

En este sentido la violencia emocional consiste en agresiones como insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, burlas, etc., que directamente no dejan huella en el cuerpo pero, sí ocasionan daños progresivos a la mente por el daño psicológico. El INEGI (s/a) en un estudio refleja que el 29.5% de las mujeres de 15 y más años que han vivido hechos de violencia por parte de su pareja han experimentado exclusivamente incidentes que alteran su estabilidad emocional.

Es importante comprender que estas condiciones son complejas, de tal modo que adoptar una visión sistémica para comprender este fenómeno nos ayudará a considerar las relaciones entre las jóvenes adolescentes y su contexto familiar. En este sentido Whaley (2001) comenta que la violencia vista desde una perspectiva sistémica toma en cuenta la participación de cada persona en el funcionamiento del sistema. Estas pautas transaccionales que contemplan un papel responsable, son generadas en base a una interacción familiar que implican una idiosincrasia compartida, que de acuerdo con Walsh (2004) ésta se desarrolla, reafirma, y modifica durante el ciclo vital de la familia y a través de la red multigeneracional de relaciones.

De acuerdo con Walsh (2004), nuestros aprendizajes, historia, ideología y sistema de creencias que abarcan convicciones, actitudes, supuestos y que en conjunto marcan las premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción; por consiguiente se pensaría que hay creencias que acompañan a las personas para seguir perpetuando la violencia en sus diferentes modalidades, dado que Walsh en sus trabajos comenta que las creencias y las acciones son interdependientes: nuestras creencias pueden facilitar o limitar nuestras acciones, y nuestras acciones y sus consecuencias pueden fortalecer o alterar nuestras creencias (pp.82).

En un estudio realizado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004, citado en Díaz-Aguado 2005) con adolescentes españoles reflejaron que los adolescentes agresivos tienen menos estrategias no violentas para resolver conflictos y están de acuerdo con las creencias que los llevan a justificar la violencia y la intolerancia en sus diferentes tipos de relaciones manteniéndose como más racistas, xenófobos, sexistas, por lo que se mantienen en un modelo social de dominio ante la sumisión de los otros. Tienen una identificación con la justicia es decir hacen a los demás lo que les hacen o lo que ellos "creen" que les están haciendo.

Ante esto Dallos (1996) menciona que las creencias se utilizan en un sentido amplio que incluye toda una gama de significados, probablemente cogniciones sobre lo que consideramos como real, las creencias tienen dos componentes: las interpretaciones sobre lo que consideramos como cierto y conjuntos de afirmaciones básicamente emocionales acerca de lo que "debe" ser cierto. Aunque las creencias nos hablan a nivel individual de lo que una persona "considera que está sucediendo" la familia juega un papel muy importante para

mantener y reforzar los tipos de creencias que tienen cada miembro y así constituir creencias familiares o mitos familiares como bien lo menciona Ferreira (1963, citado en Van der Hart, Witztum, De Voogt, 1992). Estas creencias aunque pueden ser diferentes a la realidad no pueden ser cuestionadas, por tal motivo consideran que el "mito familiar" puede ser una creencia errónea con el que la familia se vive distorcionadamente, por ejemplo, que el marido golpee a la esposa porque creen que éste debe corregirla a golpes y los hijos pueden ejemplificar esto con sus compañeros de clase, golpear para obtener cosas de ellos, para ser reconocidos, obedecidos, etc.

Flèche y Olivier (2010) señalan dos tipos de creencias, las no estructurantes y las estructurantes, las primeras se refieren a las cuestiones superficiales que no implican a la persona de manera profunda en su relación con el mundo; las segundas refieren a fuentes de anclaje, experiencias significativas alrededor de las cuales se construye, organiza, estabiliza la persona, la estabilización es preferible al caos, por ejemplo: "prefiero que me maltrate a estar sola y sin familia". Estos autores mencionan que las creencias pueden sufrir inversiones (positivas o negativas) pero generalmente éstas se producen como consecuencia de experiencias fuertes en edad infantil y pueden ser muy limitantes y poco ventajosas para el resto de la vida.

Entonces, es importante cuestionar ¿qué pasa con las relaciones familiares para asumir comportamientos agresivos o no agresivos dentro de sus diferentes contextos? Ya que al ser medios de contacto y figuras de enseñanza trasmiten formas de pensamiento, creencias, valores, conductas, afectos, mismos que les ayudan a desarrollar estrategias para resolver conflictos de manera adecuada o no.

Objetivo:

El interés principal de esta investigación es comprobar si hay correlación entre las creencias resilientes y la violencia emocional, en una población de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Teja, ubicada en la zona de Chimalhuacán, Edo. De México.

Objetivos específicos:

Identificar si la confiabilidad de un instrumento adaptado, partiendo del ENVIM (2002), ENDIREH (2003) que evalué violencia emocional en mujeres adolescentes de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Tejada.

Aplicar el IRREFAM y la Escala de Violencia Emocional para identificar si hay relación entre el Sistema de Creencias Resilientes y la Violencia Emocional, a través de un análisis de correlación.

Método

Participantes

Esta investigación fue un estudio descriptivo, transeccional exposfacto, en el que participaron 53 adolescentes mujeres entre 12 y 15 años, estudiantes de 2° de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Tejada, ubicada en la zona de Chimalhuacán, Edo. De México, la muestra fue no probabilistica ya que las participantes fueron alumnas de tres grupos ya asignados de 2° de secundaria.

Materiales

Se aplicó el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) el cual está constituido por 88 items en una escala tipo Likert, se divide en tres áreas: 1) Sistema de creencias, con 32 items, 2) Patrones de Organización, con 37 items y 3) Procesos de Comunicación, con 46 items.

Sistema de Creencias Valores se refiere a convicciones, actitudes, tendencias y supuestos, que se unen para formar un conjunto de premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción.

Patrones de Organización corresponden a Pautas organizacionales familiares que fomentan la integración de la unidad familiar, definen las relaciones humanas y regulan las conductas. Se mantienen sobre la base de normas externas e internas, reforzadas por sistemas de creencias familiares y culturales.

Procesos de Comunicación es el intercambio de información para la resolución de problemas tanto socioemocionales como práctico instrumentales.

Se adaptó una Escala tipo Likert de Violencia Emocional, retomando los ítems referentes a la violencia psicológica del ENVIM (2002) y del ENDIREH (2011), dando una escala con 48 items, divididos en 7 áreas: 1) Ignorar, con 6 items, 2) Comentarios negativos, con 6 items, Insultos, con 7 items, 4) Humillaciones, con 8 items, 5) Control, con 6 items, 6) Intimidación, con 8 items y 7) Amenazas, con 7 items.

Estas áreas pueden entenderse como:

1) Ignorar: hacer caso omiso de la pareja, tal como no tomarla en cuenta para las decisiones o retirarle la palabra.

2) Comentarios negativos: incluyen burlas, críticas que hace la pareja a la mujer.

3) Insultos: es una palabra utilizada por la pareja con la finalidad de ofender o lastimar a su novia o esposa.

4) Humillaciones: ofensas que hace la pareja hacia la mujer sobre todo en público atentando contra su dignidad.

5) Control: es el dominio de conductas o acciones que puede tener la pareja sobre su novia o esposa.

6) Intimidación: acciones que realiza el hombre para infundir miedo en la mujer ya sean armas u objetos que pongan en riesgo su vida.

7) Amenazas: que el hombre le advierta a la mujer que se le hará daño, pueden ser amenazas de muerte hacia ella, hacia hijos o hacia sí mismo.

Procedimiento

Fase I : Contacto con población

Se visitó la Escuela Secundaria Sebastián Lerdo de Tejada, se habló con la Directora de la secundaria quien nos permitió trabajar con las mujeres de los tres grupos (A,B,C) de 2°, se habló con las profesoras en turno para pedir la oportunidad de aplicar los dos instrumentos en su clase.

Fase II : Aplicación

En el aula, se separaron los hombres y mujeres en cada extremo del salón y cada uno tomó un asiento, los hombres realizaron otra actividad, solo a las mujeres se le repartió en primer momento el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) se les facilitó lápiz, goma y sacapuntas. La aplicadora leyó las instrucciones de la escala, y aclaró las dudas antes de que comenzaran a contestar, después permaneció en el aula. La aplicación llevó aproximadamente cuarenta minutos.

Una vez que todas terminaron se les entregó la Escala de Violencia Emocional, nuevamente la aplicadora leyó las instrucciones de la escala y aclaró las dudas antes de que se llenaran los cuestionarios. Esta aplicación tardó 30 minutos, aproximadamente, danto tiempo a las que se retrasaban para que terminaran de contestar.

Fase III: Análisis de Resultados

Después de aplicar la Escala de Violencia y el IRREFAM se vaciaron los datos en un programa de estadística SPSS para realizar el análisis estadístico de la información obtenida. Cabe aclarar que para esta investigación el interés estaba concentrado en el Sistema de Creencias Resilientes de las participantes, por lo tanto solo se analizaron los datos completos de la Escala de Violencia y del IRREFAM solo se tomaron los datos del área de Sistema de Creencias.

Mediciones

Las variables a considerar en este estudio fueron Sistema de Creencias y Violencia Emocional, las cuales son variables numéricas y politómicas. Entendiéndose por Creencias Resilientes como la raíz de todo funcionamiento familiar y son fuerzas muy poderosas en la construcción de la resiliencia, pues son organizadas en la familia y moldan normas, reglas y papeles de este sistema. Las principales creencias asociadas a la resiliencia en familias pueden ser organizadas en tres áreas: atribuir sentido a la adversidad, tener una perspectiva positiva, al igual que trascendencia y espiritualidad. (Walsh, 2004).

Estas fueron medidas en una escala ordinal tipo Likert de 1-5, en la que 1= casi nunca, 2= ocasionalmente, 3= algunas veces, 4= con frecuencia y 5= casi siempre.

Solo se tomaron en cuenta los items del área de Sistema de Creencias, la cual contiene 26 items, por tanto el puntaje máximo para esta área es de 130 y el mínimo de 26 puntos.

La Violencia Emocional consiste en agresiones como insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, burlas, etc., que directamente no dejan huella en el cuerpo pero, sí ocasionan daños progresivos a la mente por el daño psicológico. Fueron medidas en una escala ordinal tipo Likert de 48 reactivos, que va de 1-5 en la que

1=nunca, 2= casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre y 5=siempre. El puntaje máximo es de 240 puntos y el puntaje mínimo igual a 48.

Resultados

Se realizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* dado que es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre ítems, este nos permite verificar cuanto mejoraría la fiabilidad de nuestro instrumento si se eliminan los ítems que se señalan, para la escala adaptada de Violencia Emocional se obtuvo un puntaje significativo de .923 como se puede ver en la Tabla 1, lo que nos indica que la escala es apta para aplicarse y evaluar si una mujer vive violencia emocional.

Así mismo aplicamos el análisis de correlación *r de Pearson* para comprobar la relación entre la Resiliencia y Violencia Emocional en la cual resultó una correlación significativa, ya que el valor es de .000 al igual el coeficiente de correlación fue r= -.664 p< .01 (Ver Tabla 2) en este sentido la corrección nos indica que cuando una variable aumenta la otra disminuye proporcionalmente. El valor de *r* debe oscilar entre -1 y +1 y entre más se aleje de 0 indica una correlación más estrecha entre las variables, por lo que podemos indicar que la correlación entre el IRREFAM y la Escala de Violencia es moderadamente fuerte y es negativa.

Ahora bien, la correlación entre las áreas de la escala de Violencia y el área de Sistema de Creencias refleja lo siguiente hay una correlación significativa ya que sig.= .000 y el coeficiente de correlación negativo de r= -.622 p<.01 en general y a continuación mencionamos cada dimensión: Ignorar, ya que sig. = .003 y el coeficiente de correlación r= -.398, p<.01; para Comentarios Negativos sig. = .000, r=-.556, p<.01; en el área de Insultos, sig.= .000, con una r=-.622 p<.01; Humillar, sig.=.000 con una r= -.613, p<.01, para el Control hay una sig. =.013 con una r= -.338, p<.05, Intimidar con sig.=.000 y r=-. 581, p<.01 y Amenazas con sig. =017, con una r=-.327, p<.05. (Ver Tabla 3)

En estos se puede notar que las áreas de Ignorar, Control y Amenazas reflejan una correlación negativa baja en comparación con las otras áreas. Esto apoya la hipótesis que hay una correlación entre la Violencia Emocional y las Creencias Resilientes, al aumentar una disminuye la otra.

En cuanto a la media de la Escala de Violencia Emocional nos refleja x = 90.09 (Ver Tabla 4) y hay 31 adolescentes que están por arriba de la media en sus resultados, en cuanto a cada área las medidas medias son las siguientes: Ignorar = 13.30 de un Puntaje Total Máximo (PTM) de 30 y mínimo de 6, Comentarios Negativos =11.04 de un PTM=30 y mínimo de 6 , Insultos = 13.09 de un PTM= 35 y mínimo de 7, Humillaciones= 14.66 de un PTM= 40 y mínimo de 8, Control= 15.25 de un PTM= 30 y mínimo de 6, Intimidaciones= 13.81 de un PT5=40 y mínimo de 8, y Amenazas= 9.57 de un PT = 35 y mínimo de 7.

En las áreas de las Creencias Resilientes se reflejó una media de 100.73 (Ver Tabla 5) Hay 27 adolescentes que presentan niveles por arriba de la media. Para cada área las medidas de la media son: Creencias de sentido = 19.68 de un Puntaje Total Máximo (PTM) de 25 y mínimo de 5, Creencias E.Positivo= 27.26 de un PTM= 35 y un mínimo de 7, Creencias de Trascendencia= 26.77 de un PTM= 35 y un mínimo de 7, Creencias de Aprendizaje= 27.02 de un PTM= 35 y un mínimo de 7.

Discusión y Conclusiones

La violencia se puede manifestar de diferentes formas y contextos y es importante señalar que ésta daña la salud física y psicológica de las personas. Se considera que la violencia son acciones que se perpetúan de diversas formas y el lugar más importante en el que aprendemos a comportarnos y relacionarnos es la familia, por lo tanto es muy probable que las conductas violentas los hijos las aprendan en casa. Ya que las creencias nos ayudan a dar significado a nuestra vida y a percibir la realidad, es por eso que en algunos cosos la realidad puede ser distorsionada (Dallos, 1996).

De tal manera que hay creencias que pueden ayudar a que la violencia sea invisibilizada lo que permite que se siga perpetuando, pues las creencias y pensamientos son interdependientes (Whalsh 2004), y pueden promover la violencia, por el contrario, pensamientos resilientes pueden ser una herramienta para enfrentar y disminuir la violencia emocional.

En los resultados del coeficiente de correlación *r de Pearson* entre el Sistema de Creencias Resilientes y la Escala de Violencia Emocional fue negativo y moderadamente alto, de r= -.622 p<.01 lo que nos indica que cuando una variable aumenta la otra disminuye, es decir a mayor puntaje en el Sistema de Creencias Resilientes menor puntaje en Escala de Violencia Emocional. Sin embargo al ver los resultados individuales de la violencia emocional encontramos que las medias de cada área no son tan bajas como se pensaba, pues se alejan de los puntajes mínimos, en este sentido, nos cuestionaríamos cómo es que las adolescentes están significando la violencia emocional, probablemente cuentan con recursos resilientes pero también es probable que vivan la violencia emocional de una forma cotidiana que se esté normalizando al punto que no se le da la importancia debida.

Estudios del INEGI clasifican como violencia moderada a: ignorar, comentarios negativos, insultos, humillar y control y la violencia severa corresponde a las intimidaciones y amenazas, en este sentido el área de Control, Humillaciones, tienen puntajes moderadamente altos e Intimidaciones, Lo que puede indicar que las adolescentes viven violencia emocional moderada y alta en sus familias.

En este sentido la problemática central no solo es identificar aquellos casos de violencia emocional, si no planear acciones preventivas ante el fenómeno de la violencia intrafamiliar que es aprendida por los hijos.

En cuanto a la frecuencia de puntajes del IRREFAM en el área de Sistemas de Creencias se reflejó que solo 27 de las 53 adolescentes obtuvieron un nivel por arriba de la media alta, lo que nos indica que solo el 50.94% de esta población de adolescentes mujeres presentan pensamientos positivos que les dan sentido a su vida, son capaces de aprender de las experiencias de cada día, aprender de sus errores de forma que les permite crecer personalmente. Lo cual nos permite tomarlo como base para generar programas de apoyos.

Sin embargo para los casos en que los puntajes fueron bajos se podrían analizar en futuras intervenciones de esta misma población para poder evaluar más a fondo y generar programas preventivos y apoyo basados en los tres pilares de la Resiliencia como herramienta sobre todo en las adolescentes que de acuerdo con Maxwell y Maxwell (2003) las mujeres tienen mayores efectos de violencia a nivel emocional, así mismo es importante tomar en cuenta que en las zonas de marginalidad donde están expuestas a mayor violencia es importante brindar apoyo y orientación a las adolescentes para que puedan enfrentar las conductas que les

generan daño emocional y tener respuestas resilientes en cualquier relación interpersonal que establezcan y de esta manera no se sigan ejerciendo creencias generadoras de violencia.

REFERENCIAS

Alcántara, M., López, C., Castro, M., López, J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de psicología.* 29 (3), 741-747 Documento disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244013.pdf

Arón, M. (2000). Un programa para la educación de la No-violencia, *PSHYKE,* 9, (2), 25-39. Documento disponible en: http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/436/415

Cava, M; Musitu, G. y Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema,* 18 (3), 367-373. Documento disponible en: www.psicothema.com

Dallos, R. (1996). *Sistema de creencias familiares. Terapia y cambio*. España: Paidós.

Díaz-Aguado, M. (2005) ¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. España. Documento disponible en : http://www.upes.sin.org.mx/images/REVISTA_IBEROAMERICANA_DE_LA_EDUCACION_37/01_POR_QUE_SE_PRODUCE_LA_VIOLENCIA_ESCOLAR_Y_COMO_PREVENIRLA.pdf

ENVIM (2003). Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres. Documento disponible en : http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Ceameg/violencia/sivig/doctos/envim03.pdf

Flèche, C. y Olivier, F. (2010). *Creencias y terapia. Cómo identificar nuestras creencias para recuperar la libertad*. México: Selector.

INEGI (2014). Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. Documento disponible en: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Mexico/Mexico_031.pdf

INEGI (2013). Documento disponible en : http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/?e=0&m=0&ind=6200029413

INEGI (2013). Panorama de violencia contra las mujeres en México: ENDIREH 2011 / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.—México. 1-101. Documento disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/702825048327.pdf

INEGI (s/a). Mujeres violentadas por su pareja en México. Documento disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/muj_viol.pdf

Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación.* 12 (1), 295-318. Documento disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-

D0101120295A

Muñoz, G (2008) Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 13(39), 1195-1228. México. Documento disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a8.pdf

Prieto, M (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 10(27), 1005-1026. México. Documento disponible en : http://www.alcoholinformate.com.mx/violencia%20escolar%20y%20vida%20cotidiana%20en%20la%20escuela%20secundaria.pdf

UNICEF (2006) La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. Pp.2-98 Documento disponible en: http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia(1).pdf

UNICEF México (s/a). Documento disponible en : http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

Van der Hart, O., Witztum, E. y De Voogt, A., (1992). Mitos y rituales: perspectivas antropológicas y su aplicación en terapia familiar estratégica. *Sistemas Familiares*, 8(1), 1-16. Documento disponible en : http://www.onnovdhart.nl/articles/Mitos_y_rituales.pdf

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su afrontamiento.* Argentina: Amorrortu.

Whaley , J. (2001). *Violencia Intrafamiliar. Causas biológicas, psicológicas, comunicacionales e interaccionales*. México: Plaza Y Valdes.

Apéndices

Tablas

Tabla 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.923	.929	48

Tabla 2

Correlations

		ViolenciaE	ResilienciaTotal
ViolenciaE	Pearson Correlation	1	-.664**
	Sig. (2-tailed)		.000
	Sum of Squares and Cross-products	32134.528	-38148.623
	Covariance	617.972	-733.627
	N	53	53
ResilienciaTotal	Pearson Correlation	-.664**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	-38148.623	102753.698
	Covariance	-733.627	1976.033
	N	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 3

Correlations

		Ignorar	Comen.neg	Insultos	Humillaciones	Control	Intimidacion	Amenazas	Creencias
Ignorar	Pearson Correlation	1	.580**	.453**	.553**	.377**	.550**	.398**	-.398**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.005	.000	.003	.003
	Sum of Squares and Cross-products	781.170	509.396	418.491	584.434	280.075	595.019	303.943	-1117.774
	Covariance	15.022	9.796	8.048	11.239	5.386	11.443	5.845	-21.496
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Comen.neg	Pearson Correlation	.580**	1	.761**	.789**	.441**	.793**	.580**	-.556**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.001	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	509.396	987.925	790.811	938.679	368.509	964.377	497.868	-1758.472
	Covariance	9.796	18.999	15.208	18.052	7.087	18.546	9.574	-33.817
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Insultos	Pearson Correlation	.453**	.761**	1	.818**	.371**	.815**	.601**	-.622**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000		.000	.006	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	418.491	790.811	1092.528	1022.698	325.774	1042.943	543.170	-2067.679
	Covariance	8.048	15.208	21.010	19.667	6.265	20.057	10.446	-39.763
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Humillaciones	Pearson Correlation	.553**	.789**	.818**	1	.437**	.884**	.666**	-.613**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.001	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	584.434	938.679	1022.698	1431.887	439.415	1294.604	689.189	-2332.755
	Covariance	11.239	18.052	19.667	27.536	8.450	24.896	13.254	-44.861
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Control	Pearson Correlation	.377**	.441**	.371**	.437**	1	.434**	.447**	-.338*
	Sig. (2-tailed)	.005	.001	.006	.001		.001	.001	.013
	Sum of Squares and Cross-products	280.075	368.509	325.774	439.415	705.811	446.453	324.642	-902.566
	Covariance	5.386	7.087	6.265	8.450	13.573	8.586	6.243	-17.357
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Intimidacion	Pearson Correlation	.550**	.793**	.815**	.884**	.434**	1	.713**	-.581**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001		.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	595.019	964.377	1042.943	1294.604	446.453	1498.113	754.660	-2262.642
	Covariance	11.443	18.546	20.057	24.896	8.586	28.810	14.513	-43.512
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Amenazas	Pearson Correlation	.398**	.580**	.601**	.666**	.447**	.713**	1	-.327*
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.000	.001	.000		.017
	Sum of Squares and Cross-products	303.943	497.868	543.170	689.189	324.642	754.660	747.019	-899.075
	Covariance	5.845	9.574	10.446	13.254	6.243	14.513	14.366	-17.290
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Creencias	Pearson Correlation	-.398**	-.556**	-.622**	-.613**	-.338*	-.581**	-.327*	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.000	.013	.000	.017	
	Sum of Squares and Cross-products	-1117.774	-1758.472	-2067.679	-2332.755	-902.566	-2262.642	-899.075	10114.302
	Covariance	-21.496	-33.817	-39.763	-44.861	-17.357	-43.512	-17.290	194.506
	N	53	53	53	53	53	53	53	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 4

Statistics

		ViolenciaE	Ignorar	Comen.neg	Insultos	Humillaciones	Control	Intimidación	Amenazas
N	Valid	53	53	53	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		90.09	13.30	11.04	13.09	14.66	15.25	13.81	9.57
Sum		4775	705	585	694	777	808	732	507

Tabla 5

Statistics

		Creencias	CreenciaSentido	CreenciaEPositivo	CreenciaTrascendencia	CreenciaAprendizaje
N	Valid	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		100.7358	19.68	27.26	26.77	27.02
Sum		5339.00	1043	1445	1419	1432

7 – PRINCIPALES FORTALEZAS Y DIFICULTADES EN PREPARATORIANOS DE LA UMSNH ANTE LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO

AUTORES:

Psic. Ana Esperanza Lara Gutiérrez:
Licenciado en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: ana_ skape @hotmail.com

Mtra. Elsa Edith Zalapa Lúa:

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor Investigador. Correo electrónico: elsazalapa@ yahoo.com.mx

México.

RESUMEN

El presente estudio muestra la importancia en la toma de decisiones en los adolescentes y la influencia que reciben de los escenarios donde se desenvuelven y como intervienen éstos al momento de la elección vocacional.

Esta es una investigación que se encuentra basado en una metodología cuantitativa de tipo exploratoria dado que se ha empleado la técnica de redes semánticas naturales de Reyes-Lagunes (1993).

Los aspectos predominantes a la hora de la elección del bachillerato en los adolescentes y considerados como fortalezas fueron: las percepciones y la manera de afrontar situaciones que se le presentan en su etapa de vida, la evolución de su pensamiento y su capacidad de vínculo social, mientras que las debilidades encontradas fueron la falta de reforzamiento de recursos cognitivos (confusión, miedo y dificultad), el trabajo con personas cercanas (maestros, amigos, familia) que brinden herramientas necesarias para una decisión asertiva.

Palabra clave: Adolescencia, dificultades, fortalezas, redes semánticas.

SUMMARY

This study shows the importance in decision-making in the teens and the influence that the scenarios in which they operate and how they are involved at the time of vocational choice.

This is an investigation that is based on a quantitative methodology of exploratory type since it has used the technique of natural semantic networks Reyes-Lagunes (1993).

The predominant when choosing high school for adolescents and strengths aspects considered were: perceptions and how to deal with situations that are presented at their stage of life, the evolution of his thinking and his ability to link social, while the weaknesses identified were the lack of reinforcement of cognitive resources (confusion, fear and difficulty), working with people close (teachers, friends, family) that provide necessary tools for an assertive decision.

Keyword: Adolescence, problems, strengths, semantic networks.

Introducción.

Hablar de adolescencia es referirnos a una serie de demandas, exigencias, cambios en los que se ven envueltos hombres y mujeres que se encuentran en dicha etapa, que implica la toma de decisiones para su futuro. La elección de carrera es un paso importante en la vida de los jóvenes adolescentes, porque adquiere un especial significado e implica la decisión de un estilo de vida, de esta manera, es como el estudiante de bachillerato se encuentra frente a la presión de hacer la elección de un área propedéutica o bachillerato por lo general al término del cuarto semestre, misma que determinará las posibilidades de continuar sus estudios a nivel superior.

Elegir de manera correcta su bachillerato conlleva la decisión previa de haber determinado una carrera universitaria. La importancia de tomar la decisión correcta se podrá reflejar en la dedicación y satisfacción con la que se entrega el futuro profesionista a su trabajo.

Objetivo.

Identificar cuáles son las fortalezas y dificultades que presenta el estudiante preparatoriano de la UMSNH ante la elección del bachillerato.

Método.

El presente estudio se encuentra basado en una metodología cuantitativa de tipo exploratoria dado que en la presente investigación se ha empleado la técnica de redes semánticas naturales de Reyes-Lagunes (1993). Dicha técnica ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva e interpretación interna de los significantes (Vera, Pimentel y Batista, 2005 como se citó en Morales y Díaz, 2013).

Resultados

Los resultados que se describen muestran las variaciones y similitudes en el significado psicológico de los estímulos aplicados a través de la Técnica de Redes Semánticas Naturales a los adolescentes tardíos (17 a19

años) y los resultados se presentarán por separado, es decir, gráficos con los resultados arrojados por hombres y mujeres de bachillerato de la UMSNH.

De la misma manera las tablas se presentan con las siglas de los conceptos que son las características de la técnica de Redes Semánticas Naturales:

Peso Semántico (PS): Este se obtiene a través de la suma de ponderación de la frecuencia de la jerarquización asignada por la jerarquización asignada por el grupo, donde los unos (más cercano) son multiplicados por diez, los doses (2) por nueve, los treses (3) por ocho y así hasta llegar al ordenamiento 10 que es multiplicado por uno.

Distancia Semántica (DSC): Entre los elementos del Núcleo de la Red, se obtiene asignándole a la definidora con Peso Semántico más alto el 100% y produciendo los siguientes valores a través de una regla de tres simple a partir de ese valor.

La primera definidora es**: *"A mí me gustaría estudiar…"***

Tabla 1. A las mujeres les gustaría estudiar.

Resultado	PS	%	DSC
Ingeniería	**229**	**100**	**0**
Medicina	**216**	**94**	**6**
Biología	**139**	**61**	**39**
Arquitectura	**135**	**59**	**41**
Profesor	**105**	**46**	**54**
Psicología	**103**	**45**	**55**
Veterinaria	**96**	**42**	**58**
Arte	**81**	**35**	**65**
Derecho	**80**	**35**	**65**
Diseño	**77**	**34**	**66**

Tabla 2. A los hombres les gustaría estudiar.

Resultado	PS	%	DSC
Psicología	**413**	**100**	**0**
Medicina	**334**	**81**	**19**
Derecho	**301**	**73**	**27**
Maestra	**241**	**58**	**42**
Ingeniera	**216**	**52**	**48**
Arquitectura	**175**	**42**	**58**
Educadora	**157**	**38**	**62**
Administra-ción	**135**	**33**	**67**
Biología	**126**	**31**	**69**
Enfermería	**126**	**31**	**69**

Figura 1 "A las mujeres les gustaría estudiar"

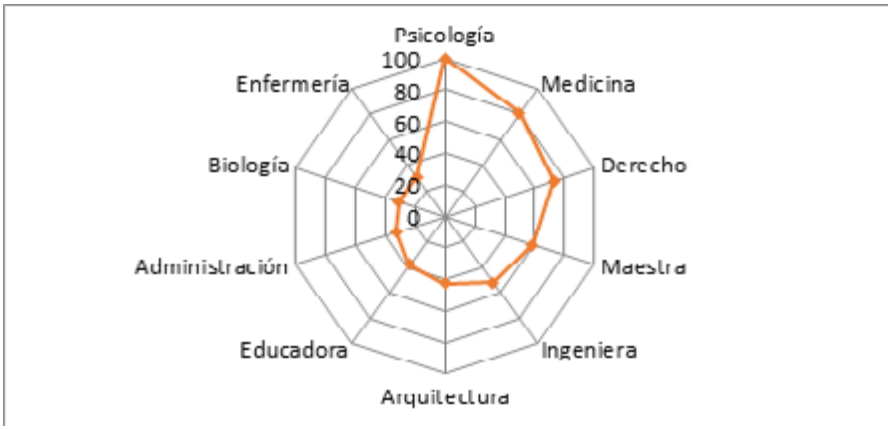
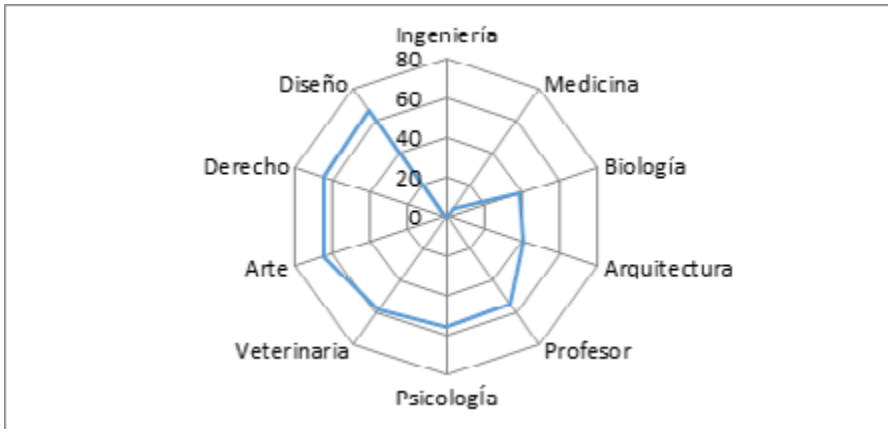


Figura 2 "A los hombres les gustaría estudiar".



La tabla 1 y figura 1 muestran el interés de las adolescentes tardías por áreas de ciencias de la salud (Psicología y medicina y enfermería); ciencias sociales (Derecho); áreas de la educación (maestra y educadora); ingeniería y arquitectura; área administrativa (administración) y ciencias biológicas agropecuarias (biología). Se puede apreciar el interés que muestran las jóvenes hacia las carreras, encontrándose que la psicología queda en primer lugar, seguido por medicina; lo que significa que las carreras de áreas de la salud han ocupado un lugar importante en el interés de estas jóvenes preparatorianas, dichas carreras a elegir están vinculadas al rol tanto femenino como masculino. También se puede observar que las profesiones elegidas están encaminadas a ofrecer un servicio, muestran una aptitud de asistencia y prestación a segundas personas.

La tabla 2 y figura 2 muestra la información del interés que tienen los adolescentes respecto a su elección de carrera, dicha elección está basada en áreas de ingeniería y arquitectura y diseño gráfico, en áreas de ciencias de la salud, (medicina y psicología), ciencias de la educación (profesor), también se encuentran dentro de las diez más solicitadas las ciencias biológicas y agropecuarias (biología y veterinaria), áreas de humanidades (artes) y por último ciencias sociales (derecho). Su elección al igual que las mujeres muestra la aptitud de servicio hacia segundas o terceras personas.

Comparando ambas tablas y figuras se puede observar un dato importante: las mujeres prefieren profesiones encaminadas a las ciencias de la salud mientras que los hombres hacia áreas de ingeniería y arquitectura, en segundo orden las mujeres prefieren áreas de la educación y arquitectura e ingeniería mientras que los hombres se inclinan por ciencias de la salud y ciencias biológicas agropecuarias, en tercer orden imperan las ciencias sociales y ciencias administrativas en mujeres, mientras que para los hombres son las ciencias de la educación, humanidades y ciencias sociales.

De las diez carreras mencionadas por mujeres y hombres, siete han coincido aunque con diferente peso semántico, estas profesiones fueron: psicología, medicina, derecho, maestra/profesor, ingeniería, arquitectura y biología. De dichos resultados se puede deducir que estas siete profesiones pueden ser consideradas como mixtas. Por último, la única profesión elegida como segunda opción para ambos géneros ha sido la medicina.

Las diferencias presentadas en las carreras en cuanto a las mujeres fueron profesiones como educadora, administración y enfermería, profesiones que tienen alta demanda en la población femenina. En cuanto a los hombres las diferencias fueron veterinaria, arte y diseño; profesiones más enfocadas al ámbito masculino.

En las siguientes dos definidoras se agrega una columna que evalúa de acuerdo a los conceptos tomados de la escala de los recursos psicológicos individuales y sociales de Rivera-Heredia, Andrade- Palos y Figueroa (2006 como se citó en Rivera-Heredia y Pérez Andrade, 2012) con el objetivo de identificar a qué tipo de recursos psicológicos se refieren las palabras con más peso semántico arrojadas en las redes semánticas. A continuación se presenta la explicación de los conceptos de los recursos psicológicos de dicha escala:

Recursos afectivos: se refiere al manejo que la persona tiene de sus emociones y sentimientos (alegría, triste-

za, enojo), el tipo de expresión que tienen de los mismos, así como los procesos de autorregulación para su expresión, como recuperar el estado de equilibrio después de que hay alguna pérdida de control.

Recursos cognitivos: están conformados por las percepciones y creencias que tienen los adolescentes respecto a la forma de enfrentar los problemas que le rodean.

Recursos sociales o circundantes: son las capacidades con las que cuentan los individuos para vincularse con los demás estableciendo relaciones permanentes de contención y apoyo; también implica la capacidad para solicitar ayuda cuando esta se necesita.

Recursos instrumentales: se refieres a las conductas de los individuos que les permiten hacer cosas para sentirse mejor, en especial sobre el tema de cómo se relacionan con sus amigos y personas que les rodean; desde iniciar una conversación, mantener una amistad, ser amable y cordial con los demás; así como mantener canales de comunicación abiertos.

Recursos energéticos y/o materiales: se refiere a contar con insumos de tiempo, dinero y energía, para realizar las actividades relevantes para cada persona.

Para la segunda definidora**: *"Los aspectos que me han ayudado a elegir mi bachillerato son…"***

Resultado	PS	%	DSC	Recurso Psicológico
gusto	**502**	**100**	**0**	Afectivo
familia	**251**	**50**	**50**	Social
habilidades	**220**	**44**	**56**	Cognitivo
ayudar	**219**	**44**	**56**	Social
amigos	**162**	**32**	**68**	Social/Instrumental
materias	**146**	**29**	**71**	Cognitivo
actitud	**123**	**25**	**75**	Cognitivo
carrera	**110**	**22**	**78**	Cognitivo
tiempo	**107**	**21**	**79**	Material
metas	**95**	**19**	**81**	Cognitivo

Tabla 3. "Los aspectos que han ayudado a las mujeres a elegir su bachillerato".

Resultado	PS	%	DSC	Recurso Psicoló-gico
gusto	**356**	**100**	**0**	Afectivo
habilidades	**175**	**49**	**51**	Cognitivo
materias	**169**	**47**	**53**	Cognitivo
dinero	**118**	**33**	**67**	Material
familia	**103**	**29**	**71**	Social
orientación	**102**	**29**	**71**	Social
apoyo	**100**	**28**	**72**	Social
maestros	**90**	**25**	**75**	Social
amigos	**89**	**25**	**75**	Social/Instrumen-tal
tiempo	**66**	**19**	**81**	Material

Tabla 4. "Los aspectos que han ayudado a los hombres a elegir su bachillerato".

Figura 3. "Los aspectos que han ayudado a las mujeres a elegir su bachillerato"

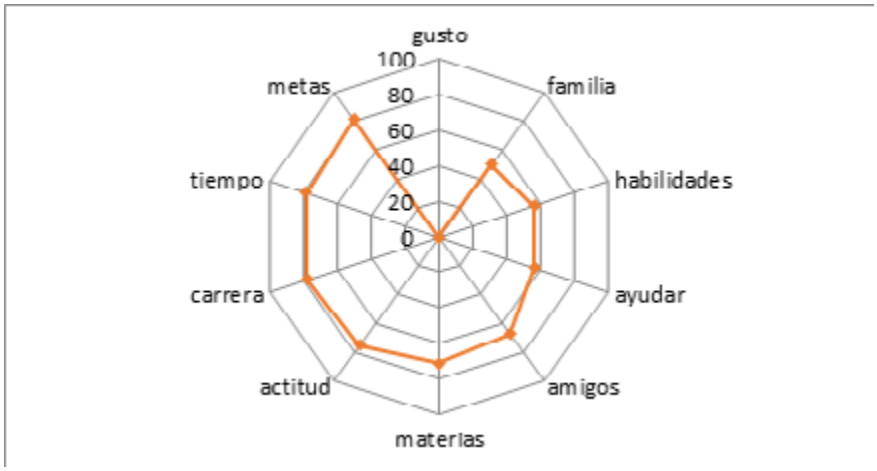


Figura 4. "Los aspectos que han ayudado a los varones a elegir su bachillerato"

En la segunda definidora (tabla 3, figura 3) se encontró con mayor peso semántico el gusto en las participantes. El gusto es un recurso afectivo, mientras que las habilidades, las materias, la actitud, la carrera y metas son parte de los recursos cognitivos. Dentro de los recursos instrumentales podemos considerar a los amigos que tienen las adolescentes; por otro lado la familia, el interés por ayudar a terceras personas (altruismo) y los amigos conforman los recursos sociales de las jóvenes, mientras que el tiempo lo podemos considerar como parte de sus recursos materiales.

Es importante mencionar que los amigos son considerados un recurso social ya que son parte de la red de apoyo y contención para las jóvenes y un recurso instrumental ya que es mediante la socialización con sus iguales lo que les permite tener canales de comunicación abierta y desarrollar ciertas habilidades sociales.

En la tabla 4 y figura 4 también encontramos los recursos psicológicos en los varones, en donde el nodo principal también es el gusto, también calificado como un recurso afectivo, las habilidades y materias son considerados recursos cognitivos, mientras que los amigos son parte de los recursos instrumentales; la familia, la orientación, apoyo, maestros y amigos componen los recursos sociales de los jóvenes y finalmente encontramos que el dinero y el tiempo son considerados recursos materiales.

Con esto se observa que tanto hombres como mujeres eligen su bachillerato de acuerdo a fortalezas basada en sus valores y autoconocimiento respecto a intereses, habilidades, la influencia del proceso educativo; maestros y materias, la influencia de recursos sociales: familia, amigos, entre otros.

La tercera definidora es: ***"Las dificultades que me he encontrado para elegir el bachillerato son…***"

Resultado	PS	%	DSC	Recurso psicológico
confusión	**794**	**100**	**0**	Cognitivo
materias	**333**	**42**	**58**	Cognitivo
dinero	**303**	**38**	**62**	Material
maestros	**176**	**22**	**78**	Social
miedo	**154**	**19**	**81**	Afectivo
amigos	**142**	**18**	**82**	Social
desaprobación	**138**	**17**	**83**	Social
tiempo	**129**	**16**	**84**	Material
distancia	**116**	**15**	**85**	Material
críticas	**113**	**14**	**86**	Social

Tabla 5. Las dificultades que las mujeres se han encontrado para elegir su bachillerato.

Resultado	PS	%	DSC	Recurso psi-cológico
confusión	**373**	**100**	**0**	Cognitivo
dinero	**275**	**74**	**26**	Material
tiempo	**142**	**38**	**62**	Material
materias	**138**	**37**	**63**	Cognitivo
maestros	**104**	**28**	**72**	Social
amigos	**99**	**27**	**73**	Social
familia	**87**	**23**	**77**	Social
gusto	**68**	**18**	**82**	Cognitivo
distancia	**59**	**16**	**84**	Material
dificultad	**58**	**16**	**84**	Cognitivo

Tabla 6. Las dificultades que los hombres se han encontrado para elegir su bachillerato.

Figura 5. "Las dificultades que las mujeres se han encontrado para elegir su bachillerato".

Figura 6. "Las dificultades que los hombres se han encontrado para elegir su bachillerato".

Las palabras con mayor peso semántico que las adolescentes brindan en esta definidora se puede observar que son la confusión y las materias que conforman parte de sus recursos cognitivos; junto con los maestros, amigos, la desaprobación y críticas sus recursos sociales; el miedo pone a actuar los recursos afectivos; el dinero, el tiempo y la distancia considerados como recursos materiales, son los factores que impiden que estas jóvenes logren ser objetivas en su decisión.

Ocurre algo semejante con los varones (Tabla 6 y Figura 6) quienes también encuentran factores influyentes que hacen dudosa su decisión. Estos factores son la confusión, el gusto y la dificultad (recurso cognitivo), las materias, maestros, amigos, familia (recursos sociales), el dinero, el tiempo y la distancia (recursos materiales).

Fueron pocas las variantes en el significado psicológico atribuido en esta definidora. Siete de las palabras encontradas fueron las que coincidieron aunque con diferente peso semántico entre mujeres y hombres, estas fueron: confusión, materias, dinero, maestros, amigos, tiempo, distancia. Por otro lado las diferencia encontradas para las adolescentes fueron: miedo desaprobación y críticas, mientras que en los varones fueron: familia, gusto y dificultad.

Conclusiones

Como conclusión se encontró que los aspectos influyente para lograr la elección del bachillerato en los adolescentes son los recursos afectivos en primer lugar, seguido de recursos cognitivos, ya que su pensamiento les permite un mayor grado de introspección, la cantidad de opciones que habían tenido respecto a su futuro se han reducido y presentan interés para dar el siguiente paso: elegir el bachillerato para posteriormente comprometerse y decidir la preferencia en la carrera universitaria. También estuvo presente la influencia de los recursos sociales (que influyen más en los varones que en las mujeres), instrumentales, familiares son tomados en cuenta.

Por otro lado, los significados localizados de los estudiantes preparatorianos en "Las dificultades que me he encontrado para elegir bachillerato son…" se encontró tanto en mujeres como en hombres y comparando con los recursos psicológicos se da cuenta de la falta de reforzar algunos los recursos cognitivos (confusión, miedos, dificultad), que dan cuenta de la percepción que están teniendo los adolescentes respecto a la elección de su bachillerato (conductas y pensamientos típicos que presenta el adolescente), el trabajo con personas cercanas como lo son maestros, amigos, la familia quienes son considerados como los recursos sociales, o sea su red de apoyo para que brinden las herramientas necesarias para que el adolescente tome decisiones conforme a su autoconocimiento. También se identificó que la influencia de condiciones y recursos monetarios influyen ante la elección de los adolescentes; estos son el dinero, el tiempo y la distancia, los cuales en esta ocasión suelen ser negativos ya que imposibilitan la decisión asertiva de los jóvenes. Aun así se considera que los adolescentes han desarrollado su capacidad de afrontamiento ante ciertas situaciones sociales, académicas y hasta personales lo que les permite el desarrollo de fortalezas.

Referencias bibliográficas:

Lagunes, I. (1993). "Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en construcción de instrumentos". Revista de Psicología Social y personalidad. 11:81-97

Morales, M. y Díaz, D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Revista Uaricha* 10(22) 20-31.

Rivera, M; Padilla, M. (2012). Evaluación de los recursos psicológicos. *Uaricha*, *Volumen* 9,19: 1-9.

Vera, J., Pimentel, C., Batista, F. (2005). REDES SEMÁNTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS, TÉCNICOS, METODOLOGICOS Y ANALÍTICOS. *Ra Ximhai*. Vol. 1, Número 3, 439-451.

Contacto: Ana Esperanza Lara Gutiérrez. E-mail: ana_skape@hotmail.com

8 – FACTORES PSICOSOCIALES EN LAS ORGANIZACIONES

AUTOR:

Ps. Ana Fernanda Uribe Rodríguez, PhD

anafernanda.uribe@upb.edu.co

Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga
Colombia

Introducción

Las organizaciones a nivel mundial están viviendo transformaciones importantes que exigen una reflexión sobre la seguridad y la salud laboral. Esta reflexión no solo debe partir del incremento de los índices de accidentalidad y enfermedades laborales sino también de la calidad de vida de las personas que laboran. Según datos arrojados por el Ministerio de Protección Social (Minprotección, 2007), durante el año 2004 fueron reportados 299.956 casos de accidentalidad laboral, lo que corresponde a 40.044 casos menos que en el año 2003. De esta cantidad, 530 son trabajadores que han fallecido y 425 que han quedado inválidos. En esta línea, durante el 2005 se registraron 587 muertes y 263.316 accidentes calificados como profesionales, con una tasa promedio de muertes en el sistema de 11,68 por cada cien mil trabajadores en promedio durante el año en mención. Mientras que en el periodo comprendido desde el año 2006 a Diciembre del 2007 se registraron 1360 muertes calificadas como profesionales y 598.462 accidentes calificados como profesionales.

En los últimos años estas cifras se han incrementado, el promedio de accidentes laborales en el país durante el 2013 fue de 62 cada hora, esto equivale a 1.487 diarios. El estudio señala que de las 938 muertes reportadas en el 2013, un total de 755 ya fueron calificadas, es decir que plenamente se estableció que perdieron la vida como consecuencia de las tareas laborales que desarrollaban. Estas cifras permiten evidenciar según Rentería et al. (2006) la preocupación de las entidades gubernamentales por fortalecer la promoción de la seguridad y salud en el trabajo, fomentando una cultura de autocuidado y al mismo tiempo previniendo riesgos psicosociales. A su vez, evidencia la necesidad de incrementar las estrategias de prevención y/o intervención.

Por tanto, las organizaciones deben facilitar el desarrollo de competencias individuales y grupales, teniendo en cuenta las demandas laborales actuales, competencias como eficacia, creatividad, innovación, resiliencia entre otras. De igual forma, como lo establecen diferentes autores, los cambios sociales y organizacionales a nivel mundial han generado "mayores exigencias a las empresas en su productividad, calidad, reducción de costos, innovación, distribución, comercialización y otros aspectos relevantes (p.181) (Peiró, 2004). A la vez, ha aumentado y variado la oferta laboral y las exigencias en las competencias de los trabajadores, lo que ha generado la aparición de riesgos psicosociales.

Reseña

En el mundo laboral se han generado múltiples cambios que afecta a las empresas y a los trabajadores. Esos cambios de tipo tecnológico, humano y procedimental han generado una serie de riesgos que afectan a productividad de la organización y la calidad de vida de los trabajadores. A partir del establecimiento del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el trabajo se han establecido unas condiciones fundamentales para las organizaciones con el fin de contribuir a la seguridad e higiene industrial y a la salud integral delos trabajadores.

Específicamente en la Resolución 2646 del 2008, se ha enfatizado en la identificación, valoración, control y prevención sobre los factores psicosociales en las organizaciones. Este proceso ha facilitado que se identifiquen las relaciones entre los factores psicosociales tanto de riesgo como de protección y su influencia en el rendimiento y en la calidad de vida organizacional.

Factores psicosociales en las organizaciones, es resultado del proyecto de investigación Identificación de *Factores de Riesgo Psicosociales Intralaborales en Instituciones de Salud Nivel III de las Ciudades de Cali y Bucaramanga*. La prevención de los riesgos psicosociales es una estrategia de la gestión humana para la prevención de accidentes y enfermedades laborales.

La salud de los trabajadores es una responsabilidad individual e institucional que implica un trabajo interdisciplinario. Los psicólogos de las áreas d la salud y de las organizaciones tienen el compromiso de generar estrategias de intervención para la salud en las organizaciones y sus colaboradores.

Referencias

Guerrero, J., & Puerto, Y. (2007). Productividad, trabajo y salud: La perspectiva psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología, 16,* 203- 234.

Kahale, C. (2006). La prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista y Seguridad Social, 10,* 155-164.

Ministerio de la Protección Social (Minprotección, 2007). *Estadísticas fondos de riesgos profesionales 2003 – 2008*. Recuperado de http://www.fondoriesgosprofesionales.gov.co/Estadisticas/ESTADISTICAS_SGRP_NOVIEMBRE_2007.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (OIT, 1975). *Por un trabajo más humano: El trabajo, condiciones y medio ambiente*. Ginebra: OIT.

Peiró, J.M. (2004). El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologicas, 3*, 179-186.

Rentería, J., Tenjo, A., Fernandez, E., & Uribe, A.F. (2006). Evaluación de factores de riesgo biopsicosociales asociados a la accidentalidad laboral en empresas de producción. Tesis de grado. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Sauter, S.L., Murphy, J.J., & Levi, L. (2009). Factores psicosociales y de organización. *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo, 34,* 1-88.

9 - TALLERES VIVENCIALES COMO UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR EL ESTRÉS EN MUJERES QUE TRABAJAN.

Gómez del Campo del Paso María Inés, Zúñiga Ayala Lucía María Dolores

Facultad de Psicología Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Contacto: Gómez del Campo del Paso María Inés, igomezdelcampo@hotmail.com

Este estudio muestra las experiencias en tres talleres vivenciales realizados dentro de las organizaciones, con mujeres que cumplen una doble función: trabajadoras y amas de casa, organizados para disminuir el estrés y aumentar los niveles de satisfacción de las participantes, al revisar factores que inciden en su satisfacción personal, laboral y familiar.

La intervención, tiene como objetivo promover los talleres vivenciales como un espacio de reflexión y diálogo dentro de la organización para disminuir el estrés y favorecer las relaciones interpersonales satisfactorias en la empresa.

La doble jornada que viven muchas mujeres que trabajan, genera estrés e incluso en ocasiones depresión. El estudio se basó en el Enfoque Centrado en la Persona, que considera el trabajo con grupos como una de las mejoras formas para lograr este desarrollo. Con una metodología cualitativa, basada en análisis de los discursos de las participantes.

Los talleres se realizaron en el Hospital Civil, con 16 enfermeras Jefes de Piso, en el Hospital General del ISSSTE, con 15 enfermeras especialistas y en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, uno con 17 trabajadoras administrativas y otro con 12 profesoras de tiempo completo. Como criterio de inclusión se estableció que todas las participantes fueran amas de casa además de trabajadoras y de preferencia madres de familia. Tuvieron una duración de 8 sesiones de 3 horas cada una, con un total de 24 horas por taller.

A partir del análisis de los discursos de las participantes se revisan las ventajas que reporta el trabajo grupal como estrategia para disminuir el estrés, fomentar mejores relaciones interpersonales y aumentar la satisfacción personal.

Es importante que las organizaciones ofrezcan espacios donde las trabajadoras puedan compartir sus experiencias y encontrar recursos y estrategias para afrontar de mejor manera sus múltiples compromisos.

PALABRAS CLAVE: mujer, trabajo, estrés, taller vivencial, enfoque centrado en la persona.

Referencias

Feldman L, Vivas E, Lugli Z, Zaragoza J, Gómez V. (2008) Relaciones trabajo-familia y salud en mujeres trabajadoras. Rev. Salud Pública, México No. 50:

Gómez del Campo, M.I., Salazar, M.L. y Rodríguez, E. (2014) Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de psicología y educación.16-1,* 175-190.

10 - DESCRIPCION DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL MUNICIPIO DE SAN ANDRES SANTANDER

AUTOR:

Magda Yaneth Acevedo Rodríguez
Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana – seccional Bucaramanga, Colombia.
Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica y Magister en Psicología Clínica y de la Familia, Universidad Santo Tomás. Docente Asociado, Tiempo completo Universidad Pontificia Bolivariana- seccional Bucaramanga, Coordinadora de Especialización en Familia. Magda.acevedo@upb.edu.co

Resumen

El objetivo planteado fue caracterizar la presentación de la violencia intrafamiliar en el municipio de San Andrés Santander, como mecanismo facilitador de los procesos de intervención psicológica, la muestra estuvo conformada por 329 participantes, permitiendo la identificación de datos sociodemográficos en la población. Los resultados permiten establecer que a nivel de intervención, el sexo masculino tiende a aislarse del asesoramiento psicológico, no obstante cuando se logra una intervención integral de la familia con un enfoque multimodal, se obtienen, transformaciones y cambios significativos. A nivel de la caracterización, se observa que las mujeres, con edades entre los 10 a 19 años y de 30 a 39 años, con una dependencia socio-económica de su pareja u otro familiar y con un número considerable de hijos, se convierten en protagonistas vulnerables frente a la violencia intrafamiliar.

Palabras claves: violencia familiar, prevención, intervención

Abstract

The stated goal was to characterize the presentation of domestic violence in the municipality of San Andrés Santander, as a mechanism to facilitate the processes of psychological intervention, the sample consisted of 329 participants, allowing the identification of sociodemographic data in the population.

The results indicate that intervention level, males tend to be isolated from the counseling, however comprehensive intervention when a family with a multimodal approach is achieved are obtained, transformations and significant changes. In terms of characterization, it is observed that women, aged 10 to 19 and 30 to 39, with a socio- economic dependence on their partner or other family member with a significant number of children, become vulnerable protagonists against domestic violence.

Keywords: family violence prevention, intervention

Introducción

Las diferentes modalidades de trabajo de grado, que ofrece la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga, a nivel de formación en pregrado, se convierten en excelentes muestras de la realidad desde

los diferentes campos de acción y de trabajo, siendo relevante evidenciar las problemáticas que se pueden encontrar en zonas provinciales, específicamente en el municipio de San Andrés, Departamento de Santander, donde se trabajó desde la modalidad de pasantía, logrando encausar los elementos que desde la perspectiva psicológica, permiten comprender la violencia, para describir el fenómeno y proponer estrategias interventivas desde los equipos interdisciplinarios, este proceso permitió desarrollar habilidades y competencias en las áreas de atención desde una perspectiva ecológica y global, incluyendo sistemas de creencias, sistemas de relación y la lectura del fenómeno en su carácter social y humano desde dominios explicativos: psicológico, histórico, biológico, antropológico, social, legal, político, cultural y ético (Garzón, 2003).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009) menciona que la violencia intrafamiliar ocurre cuando hay maltrato entre los miembros de una familia. Este maltrato puede ser de tipo físico, psicológico, sexual o económico. En la familia podemos encontrar tres tipos de violencia: Primero, el maltrato infantil que se produce cuando la violencia afecta a niños, niñas y adolescentes menores de 18 años y es ejercida por los padres o cuidadores. Segundo, la violencia de pareja o violencia doméstica cuando afecta a algún miembro de la pareja, sin embargo, esta forma de violencia se da principalmente de los hombres hacia las mujeres. Y por último, existe la violencia contra los adultos mayores, cuando el maltrato afecta a los abuelos o abuelas de una familia, es decir, las personas de la tercera edad. (UNICEF, 2009).

Según el Instituto Colombiano del Bienestar familiar (ICBF, 2012) refiere con base a la Encuesta de Demografía y Salud – ENDS, 2010, que tanto en la zona urbana como en la rural, predominan los tipos de familia nuclear y extensa, que constituyen cerca el 86.9% y el 86.8% del total de familias, respectivamente. Contrario a lo que se podría pensar, la familia unipersonal no es un fenómeno particularmente urbano. Además, en la información disponible de las Encuestas de Demografía y Salud 2005-2010, se evidencia una tendencia a la reducción de la jefatura masculina de hogar que pasa de 70.1 % en el 2005 a 66 % en 2010, al tiempo que los hogares con jefatura femenina pasaron de 29,9% a ser el 34% en los mismos periodos de tiempo.

En definitiva, la familia es una estructura singular en permanente cambio, afectada por el contexto social, económico, político, cultural del país, y a su interior por sus proyectos de vida y los planes individuales, también cambiantes. Unos y otros factores interactúan de forma tal que cuando se presentan situaciones de crisis externas (económicas, sociales, climáticas, políticas, etc.), sus miembros promueven modificaciones a su interior, generando cambios en sus roles y conformando estrategias que les permita enfrentarlas o por el contrario agravarlas, cuando son expresadas en el maltrato de algún miembro de la familia, en pocas palabras, promoviendo la violencia intrafamiliar. (ICBF, 2012).

Objetivo

Caracterizar la presentación de la violencia intrafamiliar en el municipio de San Andrés Santander, como mecanismo facilitador de los procesos de intervención psicológica.

Método

La muestra estuvo conformada por un total de 329 sujetos, 32 de ellos pertenecientes a las actividades de intervención y 297 a las actividades de prevención. En que de acuerdo al grupo de intervención, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 22 parejas en edades de 19 a 74 años, siendo 11 del sexo femenino y 11 del sexo masculino, 8 niños y adolescentes en edades de 10 a 17, siendo 6 del sexo femenino y 2 del sexo masculino y 2 adultos mayores, en edades de 65 a 67 pertenecientes al sexo femenino, para un total de 32 sujetos, 11 residentes en la zona urbana y 21 residentes en la zona rural.

Con respecto al grupo de prevención, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 184 estudiantes de las instituciones del municipio de San Andrés, en edades de 8 a 20 años, siendo 113 del sexo femenino y 71 del sexo masculino y 113 adultos, en edades de 24 a 65 años, siendo 92 del sexo femenino y 21 del sexo masculino, para un total de 297 sujetos, 92 residentes en la zona urbana y 205 residentes en la zona rural.

Se utilizó un formato de evaluación psicosocial, el cual facilitó la toma de datos y el posterior diligenciamiento de una base de datos, en la cual se recolectó información sociodemográfica como el sexo, la edad, el nivel de escolaridad y la ocupación de la víctima y su agresor, así como el parentesco, el tipo de violencia, forma de violencia, persona quien delataba el hecho, número de hijos, estrato, zona, estado civil, tipología familiar y ciclo de vida, entre otros.

Resultados

Desde el análisis de los resultados hallados, en la caracterización a nivel de la víctima, se evidencio que la población representativa en la violencia intrafamiliar es de sexo femenino con el 87,5% sobre el 12,5% del sexo masculino, lo que permite una vez más corroborar que la mujer, es la persona más vulnerable a la violencia intrafamiliar, resaltando que el porcentaje de victimas de sexo masculino hace alusión a menores de edad. Según los casos reportados "el 80.1% de las Comisarías de Familia del país, que equivale a 975 Comisarías, informaron que durante el año 2010 se conocieron un total de 108.778 casos de violencia al interior de la familia, siendo el 70.3% mujeres y el 9.9% niñas". (Procuraduría General de la Nación, 2012, p.19).

Las edades de 10 a 19 años de edad con el 34,3%, seguido por personas entre las edades de 30 a 39 años de edad con el 21,8%. En cuanto a los victimarios, se evidencia que las personas agresoras se encuentran entre las edades de 40 a 49 años de edad con el 31,2%, seguidas por el rango entre 20 a 29 años de edad con el 28,1%, por lo tanto se infiere que el agresor de violencia intrafamiliar generalmente presenta una edad mayor frente a la persona quien recibe el maltrato, sin embargo, las probabilidades de ser víctima disminuyen en cuanto a mayor edad tenga, tal como lo refiere la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2014), en que las mujeres mayores de 40 años informan niveles inferiores de violencia intrafamiliar.

Con respecto al nivel de escolaridad, el 37,5 % corresponde al número de años de estudio que no sobrepasan la básica secundaria en las víctimas y el 43,1% de la básica primaria en los victimarios, es decir, que las personas identificadas como víctimas presentan un número mayor de años de educación académico que los agresores, aunque, el porcentaje de estudios superiores realizados, predomina en los agresores con el 12,5% frente al 6,25%.

Además, la mayoría de las víctimas son amas de casa (59,3%) o estudiantes (21,8%), por lo cual no poseen un ingreso económico que les permita sustentar sus necesidades, lo que conllevan a la dependencia de otra persona, sea un padre de familia o pareja, siendo la ocupación resaltante entre los victimarios la agricultura (37,5%), la cual esté relacionada a la zona donde provienen la mayoría de los casos por violencia intrafamiliar correspondientes a la zona urbana (65,6%). De igual forma, la muestra se ubica en su mayoría con el 46,8% en el estrato uno y con el mismo porcentaje en el estrato dos.

El estado civil y el número de hijos, como lo indican los resultados, en las parejas casadas con aproximadamente 3 hijos, surgen como caracterización de este trabajo, se corrobora con la literatura, al referir que "el número de hijos y de personas en el hogar, afecta el maltrato físico por parte de los compañeros.

El tipo de violencia predominante, es la violencia doméstica con el 68,7%, el tipo de violencia infantil con el 25 % y con una cifra poco representativa del 6,2%, se halla la violencia en adultos mayores. Asimismo, se infiere que el principal agresor, independientemente de la forma de violencia, se sitúa en el cónyuge con el 65,2%, seguido por un tío (a) con el 15,6% en familias extensas, donde la persona denunciante del hecho está orientada a la misma victima con el 62,5%, seguido con la madre de la víctima con el 18,7%, esto permite deducir que la persona víctima de violencia intrafamiliar está identificando sus derechos y valorando su dignidad, lo cual se ve reflejado en los resultados hallados en los talleres y capacitaciones preventivas, donde la mayoría de la muestra es perteneciente al género femenino, sin embargo, la falta de denuncia de los ataques, siguen siendo un factor favorecedor de la impunidad.

Conclusiones

Es importante mencionar que el trabajo realizado en el municipio, logro visibilizar la importancia que tiene el acompañamiento asesoramiento psicológico, en los diferentes municipios, pues se favorece la asunción de la responsabilidad de los actores involucrados, en los actos violentos y de igual forma se potencian nuevas formas de interacción que permiten afrontar de una mejor manera las repercusiones que se gestan al interior de las familias, entre ellas aspectos relacionados con la comunicación, la negociación y la mediación, aunque se hace relevante mencionar que el género femenino muestra mayor interés en participar en las actividades encaminadas a la prevención de la violencia.

Dentro de los actores involucrados es importante mencionar que los agresores se caracterizan por presentar rasgos de agresividad, dificultad en el control de impulsos y en la resolución de problemas, mientras que en las personas vulneradas, se detecta que suelen ser ensimismadas, inseguras de sí mismas, con sentimientos de inferioridad y baja autoestima. Además, es de destacar que el sexo femenino presenta mayor vulnerabilidad en la violencia intrafamiliar, centrándose con mayor frecuencia en las edades de 10 a 19 años y de 30 a 39

años, así mismo el género femenino, tiene un nivel educativo superior al agresor, presentando dependencia económica significativa, debido a que ellas se ocupan en funciones de la casa o algunas son estudiantes. Por otra parte, los agresores tienen un rango de edad de los 40 a los 49 años, estos se dedican principalmente a la agricultura y seguido de estos, se encuentran personas desempleadas.

Con respecto a la tipología familiar, se encuentra que la nuclear y la extensa, pertenecientes al ciclo de vida de expansión, muestran mayores características de la violencia intrafamiliar, especialmente las parejas casadas con aproximadamente 3 hijos o más, llevando una mayor subordinación dentro del hogar. En las zonas rurales prevalece la violencia doméstica seguida de la violencia a los niños y niñas, manifestada a través de la violencia física, psicológica y verbal.

Referencias

Garzón, D. (2003). Una mirada de la violencia familiar desde la complejidad. Bogotá: USTA

Instituto Colombiano del Bienestar Familiar, ICBF. (2012). Caracterización de las familias en Colombia. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_mi sionales/G_atencion_familiasycomunidades/InstrumentosPublicaciones/Carácter izaci%C3%B3n%20de%20Familias%20(Doc%20Final- Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2014). Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe: Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países. Washington, DC.

Procuraduría General de la Nación (2012). Procurando la equidad. Recuperado de

http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/PROCURANDO7_WEB%20final%20nov%2023.pdf

UNICEF (2009). La violencia le hace mal a la familia. Santiago de chile. Recuperado de

http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/305/VIFweb.pdf

11 - COMPRENDIENDO LA COMPLEJIDAD: UNA MIRADA RELACIONAL DE LA VIOLENCIA FAMILIAR

AUTOR:

Magda Yaneth Acevedo Rodríguez

Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana – seccional Bucaramanga, Colombia.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comprender la violencia desde un plano relacional, con una perspectiva ecológica que permita hacer nuevas configuraciones del fenómeno y de los actores que se hallen vinculados, estudiando y analizando las diferentes posturas que los teóricos hacen sobre el tema, como una manera de entender contextualmente las distintas formas desde la pareja, la familia y los distintos holones que se hayan relacionados, permitiendo a través de nuevas miradas la co- construcción de modelos de relaciones interpersonales, familiares, profesionales y sociales que favorezcan dinámicas de transformación y de cambio en pro de los actores involucrados, con miras a desarrollar un trabajo desde las distintas disciplinas.

Palabras claves:

Violencia familiar, perspectiva ecológica, intervención

Abstract

The aim of this study is to understand violence from a relational level, with an ecological perspective that allows for new configurations of the phenomenon and actors which they are connected , studying and analyzing the different theoretical positions that make on the subject, as a contextually way to understand the various ways since the couple , family and individual holons have been related , allowing new perspectives through the co-construction of models of interpersonal social relationships , family, professional and favoring dynamic transformation and change for the actors involved , in order to develop a work from various disciplines.

Keywords:

Family violence , ecological perspective, intervention

Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica y Magister en Psicología Clínica y de la Familia, Universidad Santo Tomás. Docente Asociado, Tiempo completo Universidad Pontificia Bolivariana- seccional Bucaramanga, Coordinadora de Especialización en Familia. Magda.acevedo@upb.edu.co

Introducción

Quizás entender, comprender y convivir con el fenómeno de la violencia, no resulte tan sencillo, más aún cuando desde nuestra profesión el diario vivir nos conecta y nos involucra

en tan complejo mundo, siendo este construido desde el sistema de creencias, la manera como nos relacionamos unos con otros y la lectura que hacemos del fenómeno en su carácter social y humano nos sumerge en los diversos dominios explicativos, como son el psicológico, el histórico, biológico, antropológico, social, legal, político, cultural y ético (Garzón, 2003).

Y es a partir de dichos dominios donde se tejen los procesos conversacionales, convocando a los múltiples saberes para intentar conceptualizar la violencia en los diferentes niveles de análisis, ya sea macro o micro, relacionados estos entre sí, destacando que la violencia no solo compete a la familia que la vive, sino que están inmersos otros agentes, factores, actores contextuales, es decir que la perspectiva sistémica nos permite considerar a la familia como un sistema complejo gobernado por reglas, construidas en el tiempo, citando a Perrone y Nannini (2006) la violencia familiar es un fenómeno interaccional que debe ser explicado en un contexto relacional, resultante de un proceso de comunicación.

Continuando con Perrone y Nannini (2006), se puede definir al acto violento como "todo atentado a la integridad física y psíquica del individuo, acompañado por un sentimiento de coerción y de peligro." Además se considera, que el acto violento no representa una forma de desorden, sino que obedece a un orden prioritario, resultante de las secuencias circulares, de interacciones y de mensajes repetitivos intercambiados entre varios protagonistas implicados.

Objetivo

Comprender la violencia familiar desde un plano relacional, con una perspectiva ecológica que permita hacer nuevas configuraciones del fenómeno y de los actores que se hallan involucrados, con el fin de favorecer los procesos de intervención desde una postura transdisciplinar.

Método

El presente trabajo de revisión teórica permite hacer nuevas comprensiones que desde la mirada del paradigma de la complejidad invitan a potenciar recursos, capacidades y habilidades que desde los distintos actores involucrados en el tema de la violencia familiar, llevan a favorecer nuevas miradas, donde se dinamiza y se transforma la manera de comprender y entender el fenómeno.

Resultados

El enfoque sistémico permite contextualizar dicho fenómeno en un nivel relacional, donde se conectan los diferentes hechos, el acto de habla, los episodios, la relación, el guión de vida, los sistemas de valores de la

familia y los sistemas de valores y creencias de la cultura, cada uno de estos marcadores de contexto pautan la estructura y dinámica relacional, pues cada uno de ellos cobra sentido y significado, dando paso al rechazo, la descalificación, la aceptación y la comunicación paradójica o contradictoria, abierta, así mismo en la relación tanto los limites, los repertorios, la validez y el compromiso, siendo en la relación ya sea simétrica, complementaria o recíproca (Garzón, 2003).

Se puede considerar que la violencia en la conducta es fundamentalmente un continuo negativo de interacciones en la función normativa de la familia, que contribuye a la socialización en la educación y sostenimiento familiar y social. El cumplimiento de esta función es difícil, sensible y vulnerable a las vicisitudes estructurales de la familia. Estando la familia, inmersa en un contexto social, cultural, legal, económico, político, etc. que la conecta de diversas maneras perturbando o favoreciendo sus funciones.

Además, la postura compleja nos permite establecer explicaciones macro que fusionan la relación estado – sociedad, condiciones entre clases dominantes y dominadas, condiciones de estratificación, consideraciones de poder, citando a Guevara (1995) cuando hay problemas notorios de poder, la violencia está cerca, aun así, la violencia surge cuando se intenta lograr la adhesión de otro a cierta intención propia experimentada como vital para el mantenimiento de la constancia del constructo "mundo".

Cabe añadir que la violencia familiar es un ataque a los derechos humanos, pues se está vulnerando la integridad física y psíquica de la persona, se somete al más débil, se le ataca, se le humilla y se maltrata indiscriminadamente, cada vez con más fuerza, sin importar a quien esté dirigida, es desde esta amplia comprensión donde los procesos interventivos, cobran importancia en la medida en que deben estar dirigidos a todos y cada uno de los agentes que estén involucrados.

Desde la intervención sistémica, tenemos la posibilidad de involucrarnos en el sistema que demanda la ayuda y necesita el cambio, construyendo y deconstruyendo narrativas en torno al fenómeno. Es importante abordar la violencia desde variables como la frecuencia, la intensidad y la intencionalidad, dimensiones que Barudy (1998) establece para lograr la intervención en la problemática y ante la cual sugiere una observación continua y comprometida, donde se logre la distinción de señales directas e indirectas del maltrato, dadas en la interacciones y/o conversaciones maltratadoras activas y pasivas, manifiestas en la violencia física, los abusos sexuales y el maltrato psicológico, así como en la negligencia y el abandono.

Entra aquí en juego el terapeuta como un tercero en la relación, como un negociador, mediador y co-constructor de autoimágenes y espacios propios como lo refiere Guevara (1995). Del mismo modo, el terapeuta debe generar espacios de cooperación en el amor, lograr afirmación del otro y replantear vínculos, en conjunción con la familia consultante debe determinar, de acuerdo a Ravazzola (1998), ideas, acciones y estructuras en las cuales participan los actores de la familia, identificar los tipos de discurso y los fenómenos de la comunicación existentes; identificar palabras y frases ligadas al mantenimiento de la violencia y contar con recursos propios tales como el uso del lenguaje, la autorreferencia, el manejo del humor, la persuasión y la irreverencia.

Así mismo, según lo expuesto por Galvis (2001), la conciliación, que pese a tener un componente jurídico, plantea la atención integral de los casos en pro de una restauración de la dignidad y la autonomía de las partes; iniciando por la resolución de conflictos, donde el conciliador asume una postura neutral y se da un

proceso unilateral; por el modelo circular narrativo donde se ponen en juego los intereses de las partes, dejando en duda la validez de las posiciones, hasta llegar al modelo transformador donde se logra una función transformadora de las personas intervinientes, toda vez que se fortalecen en sus valores, derechos y en el reconocimiento de los intereses, otorgándose un sentido a la conciliación desde la base del contexto.

Y es en el contexto donde las redes cobran sentido y significado, evocando "La metáfora de las redes representa el pensamiento sistémico ecológico al cual nos acogemos al tratar de comprender, prevenir e intervenir la violencia familiar, en tanto que se plantean no sólo como una forma de abordar lo social, sino como una forma de vivir " de acuerdo a esto, se evidencia el gran recurso del trabajo en red , en la medida que este incrementa las posibilidades de descubrir recursos internos y externos para el abordaje del conflicto, lo anterior disminuiría la escalada que comúnmente se presenta en los conflictos antes de llegar al acto violento (Garzón, 2006).

Por otra parte, la consultoría familiar sistémica, más que una estrategia, implica un modelo para desarrollar procesos de transformación y de cambio con la familia y sus miembros y en las interfases de la familia con la comunidad, la sociedad y las organizaciones que trabajan con ella. Desde el enfoque sistémico, la perspectiva ecológica, permite evidenciar la consultoría como un proceso de intervención contextual y reflexivo, que cobra importancia al interior de las dinámicas familiares en la medida que los problemas que éstas presentan, trascienden socialmente, a diversos sistemas de relación como el ámbito académico, laboral, social, entre otros, los cuales se comienzan a visualizar como participantes activos en la problemática. Por esta razón resulta útil, transcender la lectura del episodio para fortalecer así la construcción de nuevas pautas interactivas que representen un puente en la relación de estos contextos, en otras palabras que faciliten la construcción de contextos de confianza, para construir relaciones solidarias, aunque comúnmente resulta difícil pues cada contexto trae consigo una marcada postura ante el conflicto, pero sin que este proceso se desarrolle difícilmente se construirán alternativas de solución.

Resulta importante reconocer, el papel activo y arduo de mantener vigentes los procesos autorreferenciales, ya que solo desde aquí se logra movilizar a los contextos y orientarlos a diversas posibilidades de cambio. Es así, que desde los diferentes contextos interaccionales, los seres humanos logran visibilizarse desde la vinculación y trabajo en red, para fortalecer sus recursos, capacidades, habilidades y destrezas inmersos en un campo que integra a la persona desde lo individual, conyugal, familiar, institucional, comunitario y sociocultural.

Así mismo, el proceso interventivo está encaminado según Guevara, 1995 al cese de la violencia, seguido de la reparación de las personas y finalizando con el replanteamiento de los vínculos, siendo este un proceso donde la resiliencia, permite dar un nuevo sentido a lo ocurrido, reconstruyendo un proyecto de vida, en el caso de la protección de los niños y niñas, lo esencial seria evaluar y potenciar las competencias parentales responsables de los malos tratos, el cuidado y el autocuidado de los profesionales que trabajan con población infantil, la evaluación y tratamiento del daño de los niños involucrados en los malos tratos, donde cada quien asume su responsabilidad frente a lo que ocurre, los actores principales de esta dinámica son comprendidos en un contexto relacional donde el control y la protección a la luz de los diversos sistemas involucrados posibilita el espacio para el diálogo reflexivo de los actos.

Conclusiones

Para finalizar, "como profesionales de la salud, nuestra finalidad última es la co- construcción de modelos de relaciones interpersonales, familiares, profesionales y sociales que sean altruistas, de cuidados y de buen trato. Estas relaciones constituyen la base de moléculas sociales cuya cohesión se basa en la vinculación amorosa, en la reflexión permanente, en una ética del riesgo y en una práctica de la defensa de los derechos humanos y del respeto a la naturaleza" (Barudy, 1998). Es así que la violencia debe ser reconfigurada de una manera diferente, encontrando nuevas posibilidades de interacción y de dominio, enmarcadas en opciones y alternativas de cambio, desde la evaluación e intervención en contextos que ofrezca nuevas miradas, desde el recurso y la potencialidad de los sistemas humanos como ejes esenciales que inviten a la construcción de relaciones interpersonales, donde se tejen el mundo del observador y de lo observado, en aras de complementar los procesos de intervención donde confluyen las distintas disciplinas que desde la perspectiva relacional y compleja permiten ir de lo macro a lo micro y viceversa, potenciando diálogos colaborativos que den cuenta del trabajo intra, inter, multi y transdisciplinar.

Referencias

Barudy J. (1998). El dolor invisible de la infancia. Barcelona: Paidós.

Galvis L. (2001). La familia una prioridad olvidada. Bogotá: Aurora.

Garzón, D. (2003). Una mirada de la violencia familiar desde la complejidad. Bogotá: USTA

Garzón, D y colaboradores (2006). Consultoría Sistémica: un enfoque interventivo, formativo e investigativo. Bogotá: USTA.

Guevara, L. (1995). Violencia familiar y mundos posibles. En sistemas familiares

Perrone, R. & Nannini, M. (2006). Violencia y abusos sexuales en la familia. Abordaje sistémico y comunicacional. Buenos Aires: Paidós.

Ravazzola, M. (1998). El abuso relacional como una ataque a los derechos humanos. *Sistemas familiares,* 14(3*)* 29-41.

12 - LA INTERDISCIPLINA EN RED COMO ALTERNATIVA PARA LA INVESTIGACIÓN DE VIOLENCIA FEMINICIDA EN MÉXICO

AUTOR:

Gamboa Solís Flor de María

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

México

La complejidad de la violencia feminicida así como la ineficiencia de las autoridades gubernamentales mexicanas para enfrentarla y erradicarla, ha ido obligando a la sociedad civil y a la academia a trabajar de manera conjunta, en redes de colaboración que además de estar tejidas por una causa común, puedan sostenerse desde la mirada de diversas disciplinas. Es el caso de la REMEVIFEM (Red Mujeres en Contra de la Violencia Feminicida en Michoacán), creada en la ciudad de Morelia, Michoacán, en junio de 2015, y en la que coinciden las experiencias académicas y de activismo político de más de 30 mujeres, todas ellas feministas provenientes de diferentes formaciones profesionales, entre otras: sociología, psicología, historia, ciencias de la comunicación, medicina. Es la primera Red en esta entidad federativa que busca superar el abismo que usualmente se abre entre la sociedad civil y la academia, así como destacar las bondades de la interdisciplina en red como objeto central en el análisis de la violencia extrema contra las mujeres (http://www.infojusnoticias.gov.ar/entrevistas/la-idea-es-promover-politicas-de-prevencion-sobre-los-femicidios-128.html, consultado el 9 de agosto de 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo de este trabajo es: dar a conocer la REMEVIFEM en su estructura organizativa: misión, visión, objetivo, normativas de funcionamiento, con el fin de demostrar su idoneidad como alternativa para la investigación de violencia feminicida en México, en tanto está constituida como un colectivo político-académico y social capaz de contribuir a la erradicación de dicha violencia.

No hay lugar para resultados y/o conclusiones todavía dado que la Red es de muy reciente creación. Sin embargo, se puede inferir, a manera de conclusión preliminar, que, tratándose de una estructura horizontal, más que vertical, pues no hay una cabeza líder, sino comisiones autogestivas, la Red podría resultar mucho más acorde y afectivamente más afin a la naturaleza delicada y compleja del problema que la ocupa.

Palabras clave: Red, feminicidio, interdisciplina, investigación, violencia

Contacto: Flor de María Gamboa, florgamboa@yahoo.com

13 - FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

AUTORES:

Yolima Bolívar Suárez:
Correspondencia:
Calle 24 No. 5-63, Antiguo Hospital San Rafael, Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
Correo electrónico: yolima.bolivar@uptc.edu.co. Grupo de Investigación Saludable por la Paz. Este trabajo es producto de un proyecto financiado por la dirección de Investigaciones UPTC.

Giomar Barbosa Remolina:
Grupo de Investigación Calidad y Cuidado. Escuela de Enfermería UPTC.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

El estudio pretende determinar la relación existente entre la Funcionalidad Familiar y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de primer año de enfermería, entre 17 y 24 años, de una institución pública. El estudio fue descriptivo-correlacional, se utilizó la Escala de Efectividad de la Funcionalidad Familiar (EEFF-20) de Friedemann y el promedio académico acumulado. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes reportan problemas graves en su familia (68.9%) lo que traduciría según la autora en baja efectividad de la funcionalidad familiar, seguido con problemas moderados (26.6%). Con respecto al rendimiento académico se encontró que el 73.4% se encuentra en un desempeño básico, seguido de rendimiento alto con el 21.3%, y cinco por ciento rendimiento bajo. No se encontró una correlación significativa entre funcionalidad familiar yel rendimiento académico.Lo anterior, denota que existe otro tipo de variables del contexto que podrían explicar mejor el bajo desempeño que tienen los estudiantes.

Palabras claves: Rendimiento, Estudiantes, Funcionalidad Familiar.

Abstract

The study aims to determine the relationship between family functioning and academic performance in a group of college freshmen nursing, between 17 and 24, of a public institution. The study was descriptive-correlational Scale Effectiveness of the cumulative grade point average family functioning (RU-20) and used Friedemann. The results show that the majority of students report serious family problems (68.9%), which according to the author result in low effectiveness of family functionality, followed with moderate (26.6%). In relation to the academic performance was found that 73.4% are in basic performance, high per-

formance followed with 21.3%, five percent low performance. It did not find correlation between family functioning and academic achievement. It denotes that there is another type of context variables that could better explain the poor performance with students.

Keywords: Performance, Students, family functionality.

El fenómeno del rendimiento académico, es considerado multicausal. Algunos estudios nacionales e internacionales que analizan los factores que inciden en el rendimiento académico y fenómenos como la deserción y la retención, realizados especialmente en educación básica primaria y secundaria, establecen que no sólo los factores institucionales y personales determinan la eficiencia del estudiante en el entorno académico y el logro de los objetivos del proceso enseñanza aprendizaje (Cobacho & Pons, 2006; Tejedor & García, 2007).

Estas investigaciones destacan la funcionalidad familiar como un factor no institucional que determina en mayor medida el rendimiento académico, estableciendo una relación entre el apoyo y la motivación recibida por el estudiante como una variable más significativa incluso que el nivel de formación de los padres y su nivel cultural como variable más destacada que el nivel de ingresos (Adell, 2006).

La transición del colegio a la universidad implica para la o él estudiante una transformación de su entorno individual, social y familiar, su ingreso se produce cada vez a edades más tempranas (15-18 años) siendo aún adolescentes, lo cual representa una crisis normativa dentro del ciclo vital de la familia, haciendo más difícil su adaptación al nuevo rol como estudiante universitario, cambios en horarios, relaciones académicas con un currículo que elige "libremente" – aunque no en todos los casos de manera consciente e informada- relaciones con nuevos docentes y compañeros con los que interactúa bajo un modelo de exigencias distintas, donde se espera un desempeño independiente y autónomo producto de la formación básica y secundaria (Melo, & Galárraga (2011).

Los problemas que conducen o se derivan del bajo rendimiento académico implican altos costos sociales y financieros tanto para la familia como para la institución universitaria.El bajo rendimiento como el efecto de problemas de índole individual, familiar o institucional que se reflejaran en el fracaso escolar con deserción y/o repitencia, si no se diagnostica a tiempo y se toman las medidas correctivas a que diera lugar (Padron 2007). Schielfbaum y Simmons citados por Adell (2006) consideran los antecedentes familiares el determinante individual de mayor importancia y peso en el rendimiento académico alcanzado por el alumno.

Entre los factores familiares de mayor influencia destacan las variables de la clase social, el medio educativo y familiar (Adell 2006). Herrera (2003) considera el funcionamiento familiar como la dinámica relacional interactiva y sistémica que se da entre los miembros de una familia. El vínculo entre los miembros de una familia es tan estrecho que los problemas que afecten a uno de sus integrantes producen modificaciones en los otros y en consecuencia en toda la unidad familiar. Entonces cuando aparece un síntoma (puede ser bajo rendimiento), este puede ser tomado como un indicador de una disfunción familiar, entonces hay que ver al joven, no como el problemático, sino como el portador de las problemáticas familiares (Molina, citado por

Herrera, 1997)

Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años relacionando los aspectos familiares con el aspecto académico, han sido principalmente dirigidos a la población escolar de educación básica y secundaria, observándose un vació en el análisis de estos factores en la población universitaria (Garbanzo 2013). Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez, & Venzalá, (1999) estudiaron la relación entre rendimiento escolar y el entorno familiar de los alumnos y alumnas de Educación Primaria de dos centros públicos de Lucena (Córdoba España), con similares características socio-culturales y económicas media-baja, el grupo control fue un colegio privado con nivel socio-cultural y económico más alto y encontraron relación directa entre bajo rendimiento y nivel cultural, nivel económico bajo, número de hermanos mayor de 4, la existencia de problemas familiares, interés de la familia.

Castejón y Pérez (1998) encuentran que la percepción de apoyo familiar por parte del hijo incide directamente en el rendimiento, mientras que el nivel de estudios de la madre lo hace indirectamente.

Por esta razón, el objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre la Funcionalidad Familiar y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de primer año de enfermería, de una institución pública.

Método

Se utilizó un diseño descriptivo correlacional (Hernández, R; Fernández, C; & Baptista, L. 2010).

Participantes.

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico, la participación fue anónima y voluntaria, en total se aplicaron 61 cuestionarios.

La muestra estuvo constituida por 61 estudiantes (48 (78%) mujeres y 13 (22%) hombres) entre 17 y 24 años de edad (M = 18.3 años; DX = 1.7 años) de primer años de la carrera de enfermería de una universidad pública. El nivel socioeconómico de los participantes se ubica en mayor porcentaje en estrato uno y dos (41% y 40%).

Instrumentos

Ficha de caracterización socio-demográficos de la muestra donde se recogieron variables como: edad, sexo, nivel económico, tipo de familia.

Escala de efectividad de la Funcionalidad Familiar E-EFF20, (Friedemann, 2000) para determinar la funcionalidad familiar, El instrumento total obtuvo un Alfa de Cronbach .76. Contiene 20 ítems cada uno con tres indicadores (ponderados de 1 a 3 por la autora del instrumento), estos están agrupados según las dimensiones del sistema familiar. El instrumento tiene una ponderación máxima de 60 puntos y mínima de 20 puntos, clasificando el nivel de funcionamiento familiar como: Nivel bajo de funcionalidad para familias efectivas

(Problemas Graves): 20-50 puntos, nivel intermedio de funcionalidad para familias efectivas (Problemas moderados): 51-56 puntos, nivel alto de funcionalidad para familias efectivas (sin problemas): 56- 60puntos.

El rendimiento académico: Se estableció teniendo en cuenta los datos de promedio aritmético semestral suministrado por sistema de información y registró académico (SIRA) de la Universidad (Ver tabla 1)

Tabla 1

Estratificación del rendimiento académico.

DESEMPEÑO SUPERIOR
Promedio entre 4.6 y 5.0
DESEMPEÑO ALTO
Promedio entre 4.0 y 4.5
DESEMPEÑO BÁSICO
Promedio entre 3.0 y 3.9
DESEMPEÑO BAJO
Promedio menor a 3.0

Procedimiento

Se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, con respecto a los menores de edad este fue firmado por el tutor responsable para autorizar la participación del estudiante. El proyecto y sus objetivos se socializaron con los participantes en los salones de clase.

Los instrumentos fueron administrados de forma colectiva con una duración de la aplicación de 35 minutos. Los participantes fueron contactados en el salón de clases en la universidad, a quienes se les suministró la siguiente información para obtener su consentimiento informado: a) El procedimiento de la investigación y sus posibles molestias; b) la posibilidad de no aceptar participar en el estudio o de retirarse durante la aplicación de los instrumentos, sin que ello conllevase repercusiones académicas o de otro tipo; c) el anonimato y el mantenimiento reservado de los cuestionarios.

Los datos se analizaron en el programa SPSS versión 17, donde se examinó el análisis de frecuencias para describir las la funcionalidad familiar y el rendimiento académico y la prueba de Independencia con el estadístico Chi-Cuadrado $\chi 2$, y Spearman, para identificar si existe correlación entre las dos variables.

Consideraciones Éticas

Los principios éticos que se tuvieron en cuenta en esta investigación se enmarcan en beneficencia y no maleficencia, veracidad, autonomía y fidelidad en el marco de la ley 911 de 2006. También se tuvo en cuenta la Resolución número 008430 de octubre 4 de 1993 del Ministerio de Salud por la cual se establecen las nor-

mas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Se explicó en detalle a los participantes la naturaleza del estudio, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Propósito de la investigación, situación del sujeto, tipo de información que se requería, beneficios potenciales, promesa de confidencialidad, derecho a renunciar a ser parte del estudio y manejo de datos, posibilidad de ser empleada la información en un programa de seguimiento, todo esto para dar cumpliendo al derecho de autonomía y a ser informados. Dicha información estaba consignada en el formato de Consentimiento informado.

Resultados

Se encontró que en promedio los estudiantes pierden 2,4 materias en el semestre, siendo el máximo de materias perdidas en el primer año académico siete. De igual forma las asignaturas que más pierden los estudiantes son Microbiología, Morfo-fisiología e Inglés (niveles I al III). Los resultados muestran que respecto al rendimiento académico el 73.4% se encuentra en un desempeño básico, seguido de rendimiento alto con el 21.3%, y cinco por ciento rendimiento bajo.

También se evidencia que la mayoría de los estudiantes reportan problemas graves en su familia (68.9%) lo que traduciría según la autora en baja efectividad de la funcionalidad familiar, seguido con problemas moderados (26.6%) y un cinco por ciento sin problemas (ver tabla 2).

No se encontró una correlación significativa entre Funcionalidad Familiar y el Rendimiento Académico x^2 (4, N = 61) = 2,711, p = .607. No obstante, 33 (55%) estudiantes reportan problemas moderados en la funcionalidad de su familia y presentan un rendimiento básico.

Tabla 2

Tabla de doble vía entre funcionalidad familiar y rendimiento académico

Funcionalidad Familiar	Rendimiento Cualitativo			x^2	gl	p
	Rendimiento Bajo	Rendimiento Básico	Rendimiento Alto			
Sin Problemas	0 (0,0%)	2 (3,3%)	1 (1,7%)	2,7106	4	.607
Problemas Moderados	0 (0,0%)	10 (16,7%)	5 (8,3%)			
Problemas Graves	2 (3,3%)	33 (55,0%)	7 (11,7%)			

Con respecto a las dimensiones del sistema familiar, no se encontró relación con la rendimiento académico (ver tabla 3).

Tabla 3

Correlación de Spearman dimensiones familiares y rendimiento académico

		Mantenimiento	Cambio	Individuación	Coherencia
Promedio semestral	Coeficiente de correlación	.092	.237	.006	.084
	Sig. (bilateral)	.486	.068	.966	.522
	N	60	60	60	60
Promedio acumulado	Coeficiente de correlación	.04	.206	.099	-.023
	Sig. (bilateral)	.764	.114	.454	.86
	N	60	60	60	60
		Mantenimiento	Cambio	Individuación	Coherencia
Promedio semestral	Coeficiente de correlación	.092	.237	.006	.084
	Sig. (bilateral)	.486	.068	.966	.522
	N	60	60	60	60
Promedio acumulado	Coeficiente de correlación	.04	.206	.099	-.023
	Sig. (bilateral)	.764	.114	.454	.86
	N	60	60	60	60

Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre la Funcionalidad Familiar y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de primer año de enfermería, de una institución pública al respecto no se encontró una correlación significativa entre funcionalidad familiar y el rendimiento académico $X^2(4, N = 61) = 2{,}711$, $p = .607$. Se observa que es alta la percepción de disfuncionalidad familiar que tienen los adolescentes universitarios, sin embargo esta no tiene una correlación directa con el rendimiento académico, eso quiere decir que hay otro tipo de variables del contexto que podrían explicar mejor el bajo desempeño que tienen los estudiantes universitarios.

En comparación con los resultados y conclusiones de otros estudios similares realizados, Garbanzo (2013) en un estudio expresa que el rendimiento académico es altamente multicausal, complejo y producto de la interacción de múltiples factores sociales, personales, institucionales-académicos que pueden variar de una población a otra, así como la existencia de diferencias significativas entre las variables lineales: índice de satisfacción universitaria, índice de hábitos de estudio, índice de apoyo en los estudios universitarios, índice de satisfacción con los profesores e índice de nivel socioeconómico; sin embargo, se mostró que no producen diferencias en las variables más importantes, como lo son el promedio ponderado y la nota de admisión.

Sotelo, Ramos, Vales, (2011) en un investigación con estudiantes de una institución de educación superior, aplicaron la escala de clima social familiar (FES) de Moos, la cual está dividida en tres dimensiones; relaciones, desarrollo y estabilidad, las cuales son una medida perceptual, personal e individual del medio ambiente familiar. Los resultados indican una relación significativa solo en uno de los aspectos del clima familiar con el rendimiento académico de los estudiantes.

Es posible que las diferencias existentes en los estudios que se han mencionado, se deban a la forma como se ha definido la unidad de análisis (rendimiento académico), el método y los instrumentos utilizados para evaluar la funcionalidad familiar y las características socio-culturales de la población. Sin embargo, existe evidencia en las investigaciones para afirmar que la prevalencia de la percepción de la disfuncionalidad familiar que tienen los adolescentes es alta y sus consecuencias podrían ser graves con respecto a la posibilidad de abandono escolar e incursión en el consumo de sustancias psicoactivas (Ruiz de Miguel, 2001).

Es importante para futuras investigaciones incluir variables como el consumo de SPA, amigos, manejo de tiempo libre, carga académica, clima universitario, estilos de vida saludables, que pueden estar influenciado en su rendimiento académico.

Referencias

Adell, M (2006). *Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Cobacho Casas,F. y Pons García, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social: educación y futuro para todos. Revista de Educación, Madrid.

Tejedor Tejedor, F.J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007): Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario en opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342

Melo, E., & Galárraga, L. (2011). La familia y otros factores influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología. *Investigium IRE, 2*(2)

Padrón, F.(2005) Factores de Riesgo Individual y Familiar Relacionados con el bajo rendimiento Escolar. Universidad de Zulia. República Bolivariana De Venezuela.Noviembre 2005**.** Recuperado desde http://www.ucv.ve/e-diatancia2/file.php/1/moddata/forum/25/255/PROYECTO_DE_TESIS_merida.doc

Morales, A., Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M., López, M., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. & Venzalá, M. (1999). Entorno Familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entorno_familia.pdf

Herrera, P.(1997) La Familia Funcional y Disfuncional, un indicador de salud. *Rev. Cubana MED gen Integr* 1997;13(6):591-5

Castejón, J.L., & Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. A causal-explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement. Bordón, 50

Garbanzo Vargas, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 17*(3), 57-87. Consultado de http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5258

Baptista, P., Fernández, C.& Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. (5ª Ed.). México: Ed. Mc Graw–Hill.

Sotelo, M., Ramos, D.,Vales, J. (2011). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano. ISBN: 978-607-7923-05-3

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense De Educación 12*(1), 81.

14 – PREVALENCIA DE USO DE CANNABIS Y CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALRES / DINÁMICAS FAMILIARES DE UNA MUESTRA ADOLESCENTE

AUTORES:

María Alejandra Jiménez: alejandraj11@hotmail.com

Andrea Mendoza Vergara

Camila Ruíz María

Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Montería

Objetivo

El objetivo de este estudio fue describir y establecer diferencias en relación al perfil dinámico familiar y estructural en función de la prevalencia de vida de uso cannabis.

Método

Estudio descriptivo de corte transversal donde se evaluaron 156 alumnos de un colegio secundario de Montería acerca de la prevalencia de vida de uso de cannabis, su dinámica y estructura familiar.

Resultados

Se constituyeron dos grupos: prevalencia (n=21) y no prevalencia (n=135). Diferencia estadísticamente significativa en cuanto a grado escolar entre ambos grupos [prevalencia 8.08 (DE = 1.60) vs. no prevalencia 8.81 (DE = 1.59)]. NO diferencias entre grupos en relación a la configuración de la estructura familiar. Diferencias estadísticamente significativas en la dinámica familiar para el grupo de prevalencia: menor apoyo por parte de padres o tutores, menor grado en que las normas y obligaciones se cumplen en casa, menor grado de confianza con sus padres/tutores y, menor posibilidad de poder expresar sentimientos, opiniones, ser escuchado y tenido en cuenta, respecto del grupo de no prevalencia. Diferencia estadísticamente significativa en relación al consumo de sustancias ilegales; dentro del grupo de prevalencia cerca un de 48% de los encuestados afirma que alguien dentro de su familia consume drogas ilegales.

Conclusiones

Las dinámicas de las familias de los adolescentes con prevalencia de vida en marihuana están caracterizadas por: brindar menos apoyo entre los miembros de la familia, menor grado de cumplimiento con las normas y obligaciones, menor grado de confianza de los adolescentes para con sus padres o tutores y una menor posibilidad percibida de poder expresar sentimientos, opiniones, ser escuchados y tenidos en cuenta. Quienes consumieron alguna vez en su vida muestran mayor cantidad de conflictos con hermanos, familiares y tutores.

Palabras claves: cannabis, familia, adolescentes, estructura, dinámica

15 - VIOLENCIA E INSTITUCIONES ESCOLARES.

AUTORES:

Martín Jacobo Jacobo.

Cinthya Berenice Rodríguez Piedra.

Adscripción:

Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.

País:

México

Palabras claves:

Violencia, Infancia, Instituciones, Escuela. Parentalidad.

Contacto: Jacobo Jacobo Martín

Email: marjacobo2@hotmail.com

El presente trabajo muestra algunos de los alcances y las estrategias que se implementaron a partir del proyecto de intervención titulado "Parentalidad y violencia escolar" implementado en una Escuela Primaria la ciudad de Morelia, Michoacán. Esta investigación partió de dos categorías de análisis que se conjuntan para dar respuesta al fenómeno de la violencia en niños de primaria. Una de las categorías se refiere a la parentalidad y el tipo de parentalidad que se juega entre padres e hijos. Otra categoría es indagar sobre la incidencia de violencia que se vive en la escuela y cuál es su relación con el tipo de parentalidad que se conforma en estos niños.

Con base en lo anterior se desarrollo una propuesta de intervención psicológica y la implementación de la misma, que se realizo al interior de la escuela primaria la cual tuvo como fundamento analizar los procesos psíquicos que se producen al interior de la institución. Los resultados que se pudieron medir a partir del trabajo organizado en la escuela primaria, y donde a partir de tomar notas y respuesta de los niños constatamos el avance que se tuvo en relación a valores, identidad, formas de manejar la violencia escolar, entre muchos otros tópicos gracias a las estrategias implementadas.

Dentro del trabajo realizado en la Escuela Primaria se puede concluir que existe muy poca información con respecto a la importancia que tiene el crear relaciones interpersonales saludables tanto dentro del contexto familiar como el escolar, los padres de familia no están conscientes del papel que ellos están desempeñando en la crianza de sus hijos, ni siquiera se dan cuenta que estos niños que ellos están educando son los que en un futuro van a estar al frente del país.

16 – AUTOLESIONES EN ADOLESCENTES: EL RECURSO A INTERNET

-

AUTOR:

Lic. Laura A. Guiñazu[8]

Palabras Claves: Jóvenes- Autolesiones- Internet- Lazo

Resumen

Las autolesiones realizadas a partir de practicar-se cortes en el cuerpo sin intención suicida, son consideradas hoy, una acción frecuente en jóvenes. Estas tendencias irrefrenables, al igual que otras problemáticas del acto han encontrado un espacio de expresión a partir de la palabra en la utilización de Blogs. Lo sujetos impelidos al corte, a la anorexia, entre otros, parecieran convocados a expresarse en ellos.

En este trabajo revisamos en internet comunicaciones varias en diversos Blogs y páginas web en las que se convoca a hablar acerca de estas inquietantes conductas humanas, entre otras, y buscamos mostrar como la oferta del ciber -espacio a través de internet oficia de escucha ante los comentarios de jóvenes que prefieren sentir "dolor físico" antes que "dolor psíquico" y expresan en ello una clara sensación de alivio.

La llegada de la informática, con su multiplicidad de opciones por internet ha ingresado en nuestra cotidianeidad del mundo laboral y social, y se interpone como una nueva forma de lazo social. Nos interpelamos acerca del modo del lazo social, y en particular en los portales convocantes a jóvenes cuyos síntomas no producen una interrogación muy franca para constituirse en demanda de análisis. El mundo virtual es marca de época, su interpelación nos compete. No obstante, este medio que tiene variadas aristas a considerar, entre ellas, la más crítica subraya la captura por la pantalla, la disolución del encuentro con los otros conminando al aislamiento, el empuje a la agresión franca, a los abusos, a nuevas escenas de la sexualidad, constituyendo un apasionante mundo a dilucidar. Sin embargo, pensamos como imposible desamarrarlo de la subjetividad de la época.

Bibliografía

Argañaraz, Y. y Guiñazú L. (2015) "**Jóvenes adolescentes de la cultura actual: El fenómeno del corte",** en Memorias del 1 Congreso Nacional de Psicología de la UNSL, Psicología, Formación y Compromiso Social/ Víctor Martínez - Nuñez y Silvia Lúquez -1º Ed.- San Luis: Nueva Editorial Universitaria- UNSL – 5/2015.CD – ISBN 078-987-733-0024-3

Dartiguelongue, J. (2012) "**El sujeto y los cortes en el cuerpo"**, Buenos Aires: Ed. Letra Viva, ISBN 978-950-649-422-3

Zamorano, S. (2010**) "Cortes que hacen cuerpo",** en Revista Psicoanálisis y el Hospital Nº 37: La adolescencia hoy, Buenos Aires: Talleres Gráficos Su Impres ISSN: 0328-0969

8 Guiñazu, Laura Amelia, docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Email: laura-meliaguiniazu@gmail.com.

17 - EXPECTATIVAS DE REPARACIÓN INTEGRAL DE LAS VICTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO.

AUTORES:

Zulma Yadira Cepeda Rodríguez

Víctor Javier Vera Cárdenas.

Universidad Cooperativa de Colombia, sede Neiva.

País de procedencia: Colombia.

Resumen

El fin de esta investigación consistió en explorar y describir las características sociodemográficas de las víctimas del conflicto armado en la ciudad de Neiva así como sus necesidades de reparación integral por medio de una investigación transeccional de tipo descriptivo. Para la recolección de los datos se adaptó el instrumento elaborado por Rettberg (2009), denominado Encuesta para Víctimas sobre expectativas y reparación en Colombia que consta de 48 preguntas, divididas en tres secciones: 1) Características generales de la persona, 2) tipos y experiencia de victimización y 3) necesidades y expectativas de reparación. Los principales resultados obtenidos aportan la información necesaria para conocer de cerca y de manera profunda las victimas que alberga el municipio de Neiva, sus principales características sociodemográficas, las características relacionadas con el hecho victimizante lo cual pretende prever las necesidades más apremiantes de las víctimas en materia de Reparación integral en el marco de la Ley 1448 de 2011. Como principales resultados se evidencia la asociación de reparación integral con el recibimiento del beneficio económico o la llamada "reparación administrativa", el dinero como medio para compensar la pérdida y los daños, como instrumento para cubrir las necesidades económicas y familiares y la recuperación de la salud física y psicológica.

Palabras clave: reparación integral, víctimas, conflicto armado, expectativas, necesidades.

Contacto: Zulma Yadira Cepeda Rodriguez.

Correo electrónico: zcepeda@gmail.com ; zulma.cepedar@campusucc.edu.co

18 - DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

AUTORES:

Ángela María Henao Hernández
Juan Camilo Ríos Suarez
Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Psicología sede Envigado. Colombia

Contacto: Ángela María Henao. correoangy@hotmail.com

Resumen:

El Diseño y validación de un instrumento para prevenir el acoso escolar es un macro proyecto de la Universidad Cooperativa de Colombia ejecutado en tres ciudades del país en instituciones educativas oficiales y privadas de Colombia. Este proyecto indaga sobre la validez de un instrumento para prevenir el acoso escolar mediante un enfoque cualitativo de investigación; las categorías orientadoras del estudio son: prosocialidad y convivencia escolar.

Al determinar el clima escolar se logra la intervención mediante el trabajo con grupos focales que aseguren la prevención de toda forma de acoso escolar; se promueve la convivencia y el rescate de la escuela como espacio de paz para la generación del conocimiento, garantizando los ambientes formativos pertinentes para el acto educativo. El instrumento detección del acoso escolar se constituye en una herramienta para la prevención temprana de la agresión escolar, al fortalecer los mecanismos de protección, el trabajo en red y la recuperación de la escuela como espacio seguro que propicia la formación integral y calidad de los individuos.

Palabras claves: Acoso escolar, bullying, matoneo.

Objetivos

General: Diseñar un instrumento de detección del acoso escolar en las ciudades de Medellín, Montería y Bogotá.

Específicos:

- Establecer la relación existente entre el Cuestionario para la detección del maltrato escolar en Colombia, con otras medidas de abuso o maltrato
- Diseñar un cuestionario para caracterizar la sensibilidad y especificidad para la detección de factores de riesgo en el maltrato escolar en Colombia.

Método o procedimiento de análisis de resultados: Software Atlas Ti versión 6.2

Resultados y conclusiones

Desde el estudio del Bullying, el cotejo de los artículos y las investigaciones se confirma que el acoso escolar está determinado por tres figuras: la víctima, el victimario y el espectador.

Que en estas tres figuras y con un alto porcentaje en sus comportamientos se devela la ansiedad, la agresión, los miedos, la baja autoestima, pocas relaciones intra-interpersonales, soledad, padres ausentes, estrés, y poco manejo de la norma y la autoridad.

En cuanto al ciberbullying originado en las Ciberculturas como fenómeno asociado a los avances tecnológicos, los participantes evidencian en sus comportamientos y conductas más visibles: depresión, ideas suicidas, frustración, irritabilidad, trastornos del sueño, dificultades en la atención y la concentración, poco rendimiento escolar, consumo de alcohol, drogas y dependencia tecnológica.

Con los instrumentos empleados en las diferentes investigaciones se evidenció que la categoría de prosocialidad; sus subcategorías como la empatía y la autorregulación en el comportamiento son los dos pilares de lo prosocial (redes sociales, soporte social percibido y soporte social efectiva).

De las investigaciones revisadas se deduce que en las instituciones educativas y la población estudiada se manifiesta la violencia escolar en todos los géneros.

En las instituciones educativas públicas como privadas como en sus diferentes niveles socio-económicos y culturales se dan representaciones de violencia, agresión y el acoso escolar de varias formas o comportamientos (redes sociales, medios de comunicación.)

Conclusiones

La prevención es la mejor y más fuerte medida porque permite, a través de diferentes técnicas como el mapeo de las zonas de riesgo, la detección de alertas tempranas, el trabajo mancomunados de educadores, administradores educativos y padres, madres de familia y acudientes, la recuperación de la escuela como espacio seguro que propicia la formación integral y con calidad de los individuos.

Se deduce el requerimiento de una intervención pertinente que comprenda los parámetros siguientes:

Intervención, orientada hacia la prevención de las conductas agresivas y disruptivas mediante el trabajo pedagógico y la lectura de alertas tempranas. Promover y fortalecer el ejercicio de lo prosocial como las redes sociales, soporte familiar y soporte social efectivo-afectivo.

Referencias bibliográficas

Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Grupo editorial norma. Cuevas, M. C. (2003, julio). Violencia entre pares en instituciones educativas de estrato socioeconómico alto y bajo. 29 Congreso Interamericano de Psicología. Lima, Perú.

Cuevas, M. C. (2007). Violencia entre pares en instituciones de estrato alto y bajo. Foro Internacional sobre Intimidación Escolar. Universidad de Los Andes, Bogotá.

Cuevas, M. C. (2008). Efectos de la exposición a violencia en niños: implicaciones para la investigación, la práctica y la política. Cátedra Mercedes Rodrigo. Universidad Javeriana Cali y Asociación Colombiana de Facultades de Psicología Ascofapsi, Cali.

Cepeda, E. Pacheco, P. N., García, L. y Piraquive, C. L. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y

media. Revista de Salud Pública, 10, 4, 517-528.

Duarte, J. (2005) Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, 37. Recuperado el 8 de marzo de 2013 de la base de datos redalyc.org

Gallego, A. (2011) La agresividad infantil una propuesta de intervención desde la escuela .Revista virtual Universidad Católica del Norte, 33,1-20.Recuperado el 15 de febrero de 2013 de la base de datos redalyc.org

Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, 16, 1-28 Ibáñez, T. (2001). Psicología social construccionista. México: Universidad de Guadalajara.

Musito, o, g., Herrera, J, Cantera, E, L, Montenegro, M, M., (2004), Introducción a la psicología comunitaria, Barcelona, España. Manciaux, M. (2003). La resiliencia, resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa

Montero, M. (1994). Psicología social comunitaria. México: Universidad de Guadalajara.

Moratto, N., Cárdenas, N. & Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. Revista CES Psicología, 5(2), 70-78.

Ovejero,A.,Smith,k,P,Yubero, S.,(2013),El acoso escolar y su prevención, perspectivas internacionales, biblioteca nueva , Madrid España.

Ovejero, Anastasio (2013). El acoso Escolar y su prevención. Perspectivas internacionales. Biblioteca Nueva. Siglo XXI. Barcelona.

19 – ENFOQUES PSICOSOCIALES EMERGENTES. ABRIENDO RUTAS DESDE LO LOCA. Ediciones UBB, 2015.

Autores:

Soledad Martínez Labrín: cmartine@ubiobio.cl

Dámaris Opazo Vega: damaris_opazo@yahoo.es; dopazo@ubiobio.cl

Carlos Ossa Cornejo: cossa@ubiobio.cl

Claudio Pereira Salazar: cpereira@ubiobio.cl

Claudia Vásquez Rivas: clvasquez@ubiobio.cl

Los autores agradecen al Grupo de Investigación Genero, Ciudadanía y Equidad (DIUBB 122024 GI/EF) de la Universidad del Bío-Bío, por promover la publicación de este libro.

2. Datos de las autoras y los autores:

1. Soledad Martínez Labrín

Académica Jornada Completa del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío. Miembro del Grupo de Investigación Genero, Ciudadanía y Equidad (DIUBB 122024 GI/EF) de la Universidad del Bío-Bío. Psicóloga, Universidad de Concepción. MSc Género y Sociedad, Universidad de Southampton. Líneas de investigación: Género, Representaciones Sociales, Investigación Cualitativa.

2. Dámaris Opazo Vega

Académica Jornada Completa del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío. Miembro del Grupo de Investigación Genero, Ciudadanía y Equidad (DIUBB 122024 GI/EF) de la Universidad del Bío-Bío. Psicóloga, Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología de la Universidad de la Frontera. Diplomada en Formación por Competencias para formadores, Universidad del Bío-Bío. Diplomada en Terapia de Juego, Centro Metáfora: Psicoterapia y Juego, Santiago de Chile. Líneas de investigación: Infancia, Familia, Género.

3. Carlos Ossa Cornejo

Académico Jornada Completa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Psicólogo, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación, mención integración pedagógica y social. Doctorando, programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Concepción. Líneas de investigación: Rol y funciones del psicólogo educacional, Estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, Gestión escolar y convivencia.

4. Claudio Pereira Salazar

Académico Jornada Completa del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío. Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Antropología

y Desarrollo, Universidad de Chile. Psicólogo, Universidad de Valparaíso. Miembro del Grupo de Investigación Interculturalidad, Discurso y Educación de la Facultad de Educación y Humanidades y del Grupo de investigación en Desarrollo Rural Sostenible del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío. Consejero de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad del Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Representante de la European Ecopsychologyst Society para Chile. Líneas de Investigación en Ecopsicología, Educación Intercultural, Psicología Comunitaria, Cambio Social y Desarrollo Sostenible.

5. Claudia Vásquez Rivas

Académica Jornada Completa del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío. Miembro del Grupo de Investigación Genero, Ciudadanía y Equidad (DIUBB 122024 GI/EF) de la Universidad del Bío-Bío. Psicóloga y Licenciada en Psicología, Universidad de la Frontera. Magíster en Psicología Clínica Infanto juvenil, Asociación Española de Psicología Conductual. Líneas de investigación: Tecnologías de la Información y Comunicación, Infancia, Género.

3. Introducción

El libro publicado que se presenta obedece al trabajo de un equipo de académicas y académicos de la sede Chillán de la Universidad del Bío-Bío, quienes se encuentran cultivando áreas de la psicología que se consideran "emergentes" ya sea porque como temáticas no conforman aún parte de la estructura clásica de la disciplina psicológica o porque reformulan los enfoques clásicos de algún área.

La obra está dividida en 5 capítulos que discuten de un modo teórico y práctico las temáticas abordadas, teniendo la virtud de presentar un abordaje local, pensado en un espacio regional, pero a la vez incorporando cuestiones teóricas y globales. Cada capítulo es una discusión crítica de la temática que explora y a la vez una actualización de la misma.

El libro fue editado por Ediciones UBB, año 2015 y fue prologado por el Dr. en Psicología José Luis Ysern de Arce.

4. Reseña

El libro está dividido en 5 capítulos:

1. Psicología y buen trato infantil: Experiencias locales de crianza vinculadas al ejercicio competente de la parentalidad.

Autora: Dámaris Opazo Vega.

El capítulo afirma que la generación de condiciones de buen trato hacia los niños y niñas es una responsabilidad de toda la sociedad y no sólo de madres y padres (Barudy y Dantagnan, 2005). Revisa teóricamente la trayectoria histórica de conceptos que ha utilizado la psicología para el estudio de la crianza como estrategia de socialización (Cuervo, 2010) hasta delimitar el concepto de competencia parental, desde el cual se realizaron las experiencias de investigación contenidas en el capítulo (Barudy y Dantagnan, 2010; Rodrigo, Cabrera, Martin y Maiquez, 2009). También, justifica la importancia de la consideración de las pautas y prácticas de crianza en la investigación e intervención con madres, padres y/o cuidadores, para que el posterior trabajo psicológi-

co y psicosocial con estos sujetos sea pertinente y contextualizado. La vinculación entre la historia de crianza de los y las participantes y su ejercicio parental actual se profundiza a través de la exposición de resultados de investigaciones regionales con las y los participantes, quienes fueron parte de instancias de intervención para la promoción del desarrollo psicosocial y acogieron espacios de apoyo social y profesional motivadas y motivados por la necesidad de mejorar sus prácticas parentales y con ello, el bienestar psicológico de las niñas y los niños que se encontraban a su cargo. De este modo, se conceptualizan las características y capacidades asociadas a competencia parental desde las experiencias positivas de crianza vividas por los y las participantes, describiendo prácticas específicas de crianza que promueven el buen trato hacia niños y niñas (Opazo, 2012). El capítulo finaliza con proyecciones y propuestas para la intervención psicosocial, que incorporan la investigación cualitativa como parte del trabajo con madres y padres contextualizado en realidades locales.

2. Aportes de la Ecopsicología para el desarrollo sostenible. Trayectorias Posibles de un Paradigma Integrador de la Relación del Ser Humano con el medio ambiente.

Autor: Claudio Pereira Salazar.

El capítulo refiere que se está frente a la emergencia de una nueva cultura de movilización en la que a las personas ya no les interesa ir en contra del sistema, sino transitar conscientemente hacia un nuevo paradigma, desde el cual se promueve la generación de prácticas e iniciativas que construyen nuevos modelos de realidades en el ámbito personal, cultural, social, medio ambiental y organizacional. Por lo tanto, se están compartiendo sentidos y se construyen identidades en torno a una resignificación del ser humano en relación a la naturaleza y su devenir histórico. Desde esta perspectiva se está gestando una conciencia colectiva que va más allá de los agotados modelos ideológicos, religiosos y políticos basados en el deseo de instalar visiones de mundo impuestas por minorías, asentadas en el poder y la ambición.

En la actualidad se multiplican los movimientos ciudadanos basados en la permacultura, el bioregionalismo, el movimiento de transición, el movimiento global de ecoaldeas, el repoblamiento, el decrecimiento, entre otros, que comparten marcos culturales basados en la necesidad de reivindicar un desarrollo sostenible desde el aprendizaje en acción, la investigación práctica y la promoción de diseños, relaciones sociales y tecnologías para un mundo sostenible y el rediseño ecosocial.

El capítulo da a conocer modelos de trabajo basado en los principios de la Ecopsicología (Roszack, 2001), la Ecología Social (Gudynas, 1993), la Permacultura (Holgrem, 2002), la Ecología Profunda y la Transición Interior (Hopkins, 2008), como marcos para el diseño de un modelo de educación para el desarrollo sostenible y formación en Ecopsicología que se está desarrollando en Chile, en las que se exploran una serie de herramientas necesarias para el bienestar de los grupos y personas que trabajan en el proceso de transición hacia una sociedad sostenible. El capítulo efectúa un rescate de los aportes de una perspectiva Latinoamericana para entender la transformación social, el desarrollo de la conciencia ecológica y la transición hacia una sociedad sostenible.

3. Niños, niñas y jóvenes en la era de la comunicación digital: (re)conociendo las redes sociales.

Autora: Claudia Vásquez Rivas

En este capítulo se abordan algunas de las temáticas más significativas en el ámbito de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), centrándose especialmente en la población infanto-juvenil y en su interés por las redes sociales en línea, junto con las principales problemáticas que surgen en el intercambio social on-line. Lo anterior con el propósito de aportar al estado del arte, que se ha centrado primordialmente en investigaciones de carácter internacional, por lo cual surge la necesidad de insertar estudios locales dentro de esta discusión. En ese contexto, la postura de la autora enfatiza la importancia de abordar las problemáticas que emergen desde la perspectiva del buen uso de las TIC, lo cual invita a la superación del dualismo seguro/inseguro, para posicionarse en un empleo de las TIC que sea promotor y potenciador del desarrollo integral de quienes interaccionan en el espacio digital (Bringué y Sádaba, Ch., 2008; Morduchowicz, R., 2012). El capítulo presenta una mirada respecto al tipo y uso de plataformas y recursos tecnológicos que niños, niñas y jóvenes emplean, como también sus oportunidades en el ámbito de la comunicación y educación. Asimismo, se efectúa una delimitación de riesgos y problemáticas tales como sexting, grooming, adicción y uso problemático de internet (SavetheChildren). Luego el capítulo se centra en la reflexión respecto a sujetos nativos e inmigrantes digitales, para luego aproximarse a la denominada brecha digital y segunda brecha digital, para así contextualizar los riesgos y oportunidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación o TIC, lo cual culmina con la descripción de una experiencia de investigación llevada a cabo por la autora en la cuidad de Chillán con niños/as y adolescentes que usan TIC.

4. ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional? Una mirada crítica para una propuesta compleja.

Autor: Carlos Ossa Cornejo.

La psicología educacional es una disciplina ampliamente conocida en el ámbito educativo y ha estado presente desde los inicios de la historia de la humanidad, de la mano de los filósofos griegos puesto que el interés por el conocimiento y por el aprendizaje humano, ha sido uno de los aspectos centrales de su campo (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007). Esta larga historia no ha estado exenta de tensiones, confusiones y problemas, las cuales han conformado a esta área como un campo con pocas reflexiones profundas y miradas críticas, lo que ha permitido el desarrollo de una psicología educacional muy centrada en la tradición, y cercana a la perspectiva de la psicología general, la que ha sido su matriz. Sin embargo, es necesario desarrollar siempre algún grado de reflexión o cuestionamiento respecto al rumbo que ha tomado la vida o la evolución de un área, ya que es inevitable que durante dicha transición evolutiva se hayan generado acciones y decisiones diversas, marcadas por sucesos históricos, que generan diferentes posibilidades de desarrollo.

Tomando en cuenta esta gran tradición e historia de la psicología educacional, es tiempo de reflexionar acerca de qué es hoy en día este ámbito disciplinario, y realizar un análisis crítico de su evolución. En pleno siglo XXI estamos enfrentados a una serie de cambios socioculturales, históricos y políticos que afectan no sólo a la educación, sino que también a la psicología; cambios que deben permitirnos revisar las prácticas y lógicas con las que fundamentamos tanto el conocimiento como la actuación de los/as psicólogos/as educacionales.

Por lo anterior, se plantea una defensa de la necesidad de que la psicología educacional se vuelva una disciplina compleja y crítica, ya que los aportes y construcciones que requiere la educación también son de la misma naturaleza. Se establecen así algunas características de la psicología educacional como disciplina crítica, lo que produciría una propuesta que cuestione y transforme mucho de los principios que ha sustentado a lo

largo del tiempo, respecto a su campo de conocimiento, a su identidad, a sus prácticas y a sus relaciones con otras disciplinas. De este modo se vuelve una disciplina dinámica y compleja, capaz de transformar su objeto de estudio y a sí misma. Esta reflexión cierra el apartado y el capítulo, con el planteamiento de la construcción de una psicología educacional transdisciplinaria (Morin, 2001).

5. Psicología, género y feminismo.

Autora: Soledad Martínez Labrín.

Escribir un capítulo que esboce un panorama de los tres temas reflejados en el título de éste, juntos, resulta muy complejo, por diversas razones. La primera, es la ya compleja tarea de hablar de psicología en singular, cuando en realidad se quiere hablar de una disciplina hecha de muy diferentes campos y teorías, a menudo incompatibles entre sí (Gergen, 2010). En segundo lugar, porque los estudios de género no son una línea definida dentro de la psicología, y mucho de lo que denominamos estudios de género son, en realidad, simplemente estudios que segregan cifras según diferencia sexual. Finalmente, porque la psicología, sobre todo la moderna, es reacia a renunciar a los privilegios de la neutralidad positivista para adoptar en su lugar, posturas abiertamente políticas y comprometidas, como ha sido el feminismo (Cabruja, 2008). Con todo y esas dificultades, el capítulo presenta una discusión sobre los estudios de género en psicología tanto en su desarrollo histórico, como en sus diversas fuentes teóricas. Se analiza el concepto de género en psicología como potencial productor de felicidad u opresión humana, destacando que los sistemas de conocimiento y las comunidades científicas no son neutras respecto de las visiones valóricas sobre el tema. Se discuten los aportes de las teorías feministas a la psicología y los problemas que ello encuentra. Se presentan avances investigativos locales desde los estudios de las mujeres, las masculinidades y los análisis feministas, analizando los desafíos que se presentan a partir de ello. Finalmente, se sugieren cursos de acción para mejorar, desde el quehacer psicosocial, la equidad de género en los diversos niveles de la vida cotidiana.

5. Referencias bibliográficas

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2007). Manual de Psicología Educacional. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barker, R. (1968). Ecological psychology. Stanford: Stanford University Press.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los Desafíos invisibles de ser padre o madre. Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.

Bringué, X. y Sádaba, Ch. (coord.) (2008). La Generación Interactiva en Iberoamérica: Niños y Adolescentes ante las Pantallas. Barcelona: Editorial Ariel, Colección Fundación Telefónica.

Cabruja, T. (2008) ¿Quién le teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo

no salga por la ventana. Revista Pro-Posições, 19(2), 25-46.

Carneiro, C.; Bindé, P. J. (1997) A Psicologia Ecológica e o estudo dos acontecimentos da vida diária. In: Estudos de Psicologia Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2 (2), 277-376.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. Diversitas. Perspectivas en Psicología, 6 (1), 111-121.

Gergen, M. (2010) Teaching Psycohlogy of Gender from a Social Constructionist Standpoint. Psychology of Women Quarterly, 34, 261-264.

Gudynas, E. y Graciela, E. (1993). Ecología social. Manual de Metodologías para Educadores Populares. Madrid: CLAES y Educación Popular.

Holmgren, D. (2002) "Principles and pathways beyond sustainability". Holmgren Design Services.

Hopkins, R. (2008). "The Transition Handbook"- From Oil Dependency to Local Resilience, Chelsea Green Publishing.

Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa: Barcelona.

Opazo, D. (2012). Pautas de crianza asociadas a competencia e incompetencia parental, en madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce de la Universidad del Bío-Bío. Revista Pequén, 2 (2), 27-37.

Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J. y Maiquez, M (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. Dossier. Revista Intervención Psicosocial. 8 (2), 113-120.

Roszak, T. (2001). The voice of the earth. An exploration of ecopsychology. New York: Simon y Schuster.

SavetheChildren (Eds.) Adolescencia: Usos, riesgos y propuestas Desde los y las protagonistas.

PALABRAS CLAVES:

Infancia

Ecopsicología

Tecnologías de la Información y Comunicación, Educación

20 – ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS CIUDADES DE PERÚ.

AUTOR:

Henry Santa Cruz Espinoza

Adscripción institucional:

Universidad César Vallejo - Trujillo

País de Procedencia: Perú

Resumen

El acoso escolar es un fenómeno de alcance mundial; es un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra su dignidad del niño y derechos fundamentales (Piñuel y Oñate, 2005). América Latina no está exenta de este fenómeno, Darer (s.a., citado por Universia Ecuador, 2013) afirma que es la región sin conflicto bélico más violenta del mundo, tanto que el setenta por ciento de los niños entre educación inicial, primaria y secundaria son directa o indirectamente afectados por el bullying.

Este estudio persigue como propósito determinar la prevalencia del acoso escolar en estudiantes de secundaria de dos ciudades del Perú y comparar según edad, sexo y grado de escolaridad. Es de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y transversal. Se trabajó con 1451 estudiantes de secundaria entre 12 y 18 años, 536 de Trujillo y 915 de Piura. Se les aplicó el "Auto-test Cisneros" de acoso escolar de Piñuel y Oñate (2005), comprobándose las propiedades psicométricas.

El estudio permite obtener que la prevalencia de acoso escolar recibido es más frecuente en los estudiantes de Trujillo, en comparación con los de Piura. Las expresiones de acoso escolar más frecuentes en ambas ciudades son: desprecio - ridiculización y hostigamiento verbal. Con el desprecio – ridiculización, según Piñuel y Oñate (2005) se estaría distorsionando la imagen social del niño y la relación que él establece con otros, que podría estar siendo influenciada, según Asebey (2013), por los modelos educativos rígidos, cimentados en el autoritarismo, descalificación y menosprecio.

Las conductas de mayor incidencia "desprecio - ridiculización" en Trujillo es reírse cuando uno se equivoca, criticar todo lo que uno hace y llamarse por sobrenombres; y, en Piura, de manera similar, se suele reír de uno cuando se equivoca y llamarse por apodos. La modalidad de agresión más frecuente de desprecio-ridiculización y hostigamiento verbal en los estudiantes de estas dos ciudades peruanas difiere de las formas de acoso más común en Estados Unidos y Europa que son las conductas excluyentes (Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas [UNICEF], 2011).

Respecto de las diferencias en cuanto a sexo del acoso escolar recibido, los adolescentes varones muestran mayor acoso escolar recibido que las mujeres, lo que puede atribuirse a creencias sexistas (Carretero, 2011; Rojas 1995), así como a menores habilidades de adaptación y empatía (Palomero y Fernández, 2001).

Finalmente, según el grado de escolaridad, es mayor frecuencia de bullying entre el primer y tercer año, que entre el cuarto año y quinto año de secundaria.

Los hallazgos se discuten en comparación con otros países y se plantea la necesidad de prevenir las conductas de acoso escolar mediante una educación basada en condenar toda forma de violencia, favorecer la convivencia con el respeto a los derechos humanos y desarrollar alternativas de comunicación y solución de los conflictos.

Palabras claves: acoso escolar, prevalencia, estudiantes de secundaria.

Contacto: Henry Santa Cruz Espinoza: hsantacruze@gmail.com

Referencias

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf

Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. 2da edición. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). *Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, DC.

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 49-56.

Aparicio, H. (04 de junio de 2012). Piura y Sullana con más de 300 casos de *bullying*. *Perú21*. Recuperado de: http://peru21.pe/2012/06/04/actualidad/piura-y-sullana-mas-300-casos-*bullying*-2027191

Arévalo, E. (2014). Estudio epidemiológico de la violencia y acoso escolar (bullying): situación actual en la ciudad de Trujillo. *Pueblo Continente*, 25 (1), 209-221. Recuperado de: http://www.upao.edu.pe/publicaciones/PUEBLO_CONTINENTE/pueblo_continente2014_1.pdf

Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125. Recuperado de: http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/2171/1459

Asebey, A. (2013). La complicidad del sistema educativo y político en el acoso académico. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying*: Opiniones reunidas (pp. 107-122). Recuperado de: http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/30860_Carozzo_*Bullying*-2013.pdf

Avilés, J.; Irurtia, M.; García-Lopez, L. y Caballo, V. (2011). Maltrato entre iguales: "*Bullying*". *Psicología Conductual*, *19*(1), 57-90. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/230704620

Becerra, F., Flores, V. y Vásquez, J. (2009). *Acoso escolar (bullying) en Lima metropolitana*. Texto no publicado. UNFV.

Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia*. (7ªed). Editorial Médica Panamericana. Madrid, España.

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. International Journal of Clinical and Healt Psychology, 9(1), 127-141. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-314.pdf

Buelga, S.; Cava, M. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161020

Caballo, V.; Caldero, M.; Arias, B.; Salazar, I. y Irurtia, J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (*Bullying*). *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132056

Cáceres, C. y Salazar, X. (Eds.) (2013). "Era como ir todos los días al matadero...": El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Recuperado de: http://www.codajic.org/node/1006

Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, E. y Zamalvide, G. (2006). *Escala de Agresión entre Pares (Bullying)*. Recuperado de: http://www.ucu.edu.uy/facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion_psico.pdf

Camarillo, M. (18 de agosto de 2013). Suicidio por *bullying* en el mundo podría alcanzar niveles epidémicos en el 2025. *Crónica*. Recuperado de: http://www.cronica.com.mx/notas/2013/776554.html

Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ RCED.2011.v22.n1.2

Castro, A. (2013). La ciberconvivencia de los estudiantes. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying*: Opiniones reunidas (pp. 33-70). Recuperado de: http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/30860_Carozzo_*Bullying*-2013.pdf

Cepeda, E., Pacheco, P., García, L., y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación media y básica. *Rev. Salud Pública, 10*(4), 517-528. Recuperado de: http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf

Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Editorial Pirámide. Madrid, España.

Cervantes, A. y Pedroza, F. (2012). El bullying. Una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 451-460. Recuperado de: http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2693/0214-9877_2012_1_1_451.pdf?sequence=1

Cervantes, L. y Estrada, R. (2013). Una propuesta para identificar, clasificar y tipificar el *Bullying* (Acoso Escolar). Ponencia en el Congreso Virtual Internacional sobre Derecho y Política. Recuperado de: http://www.ce-

nid.org.mx/cidp/memorias/index.php/CIDP/article/viewFile/15/15

Coronil, A. (2011). El acoso invisible: la exclusión afectiva. *Clave XXI, Reflexiones y Experiencias en Educación*, 6, 1-6. Recuperado de: http://www.clave21.es/files/articulos/F13_AcosoInvisible.pdf

Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. Editorial Prentice Hall. Mexico.

DEVIDA (2007). Estudio nacional: prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios 2007. Recuperado de: http://www.devida.gob.pe/documentacion/documentosdisponibles/II:Estudio_Regional_EscolaresSec_2007.pdf

Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Publicaciones del Ministerios de Educación y Ciencia, CNICE. Madrid, España.

Díaz-Aguado, M. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de estudios de Juventud,* 62, 21-36. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/62completa.pdf

Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717402

Echeburúa, E. (1994). *Personalidades Violentas*. Barcelona, España: Pirámide.

Elosua, P., y Bully, P. (2011). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimientos*. Recuperado de: http://www.ehu.es/gip/publicaciones/articulos/2011/6.pdf

Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas [UNICEF] (2014). Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños. Resumen. Recuperado de http://www.unicef.org/ecuador/ocultos_a_plena_luz.pdf

Freud, S. (1973). El malestar en la cultura. *Obras completas Tomo III*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, España.

Garaigordobil y Oñederra (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=211751yinfo=open_link_ejemplar

Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., et al (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense*, 13(48-49), 165-177. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/cmf/n48-49/art05.pdf

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas, 45*(138), 125-135

González, J., Núñez, J., Álvarez, L. Roces, C. *et al* (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Revista Psicothema, 15*(3), 472- 473. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72715321

Guterman, N. B., Hahm, H. C., y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Herrero, M. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. *Revista de estudios de Juventud,* 62, 81-92. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/62completa.pdf

Horna, V. (2012). Un estudio cuantitativo sobre convivencia escolar: el *Bullying* desde la perspectiva de las víctimas. En L. Benites, J. Carozzo, Horna, V. Palomino, L. Salgado, C. Uribe, C. & Zapata, L. (Eds.). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (177-193). Lima, Perú: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.

Hurlock, E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Paidós.

Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in *bullying*. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. *Cambridge University Press*. S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.)New York, United States.

Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol del agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista de Psicología Herediana 2*(2), 71-80. Recuperado de: http://observatorioperu.com/*bullying*%20peru/ASOCIACION%20ENTRE%20EL%20ROL%20DE%20AGRESOR%20Y%20EL%20ROL%20DEL...pdf

León, J. (02 de mayo de 2014). Al menos 30 niños al día son víctimas de '*bullying*' en el Perú. *El Comercio Perú*. Recuperado de http://elcomercio.pe/peru/pais/al-menos-30-ninos-al-dia-son-victimas-*bullying*-peru-noticia-1726649

López, A. (2000). *Arte y Parte. Jóvenes, cultura y compromiso*. Zaragoza, España: Prames.

Loredo, A., Perea, A. y López, G. (2008). "*Bullying*": acoso esocolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediatr Mex*, 29(4), 210-4. Recuperada de http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Delincuenciajuvenil/documentos/*Bullying*,%20Problematica%20real%20en%20adolescentes%202008.pdf

Marshall, D. (2010) Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época,* 4(4), 51-66. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4771/pr.4771.pdf

Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación, 38, 13-32. Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf

Montenegro, H. y Guajardo, H. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago de Chile: Salvador.

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 2*(3), 503-508

Montón y Buñuel (2007). El acoso escolar se asocia en parte al tiempo que pasan los escolares viendo televi-

sión. *Evid Pediatr*, 3(1), 3-20. DOI: vol3/2007_numero_1/2007_vol3_numero1.20.htm

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(39), 1195-1228. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-666620080004000 8ylng=esytlng=es.

Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Rev.peru.pediatr*., 60(3), 150-155. Recuperado de http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.

Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Recuperado de http://www.observatorioperu.com/textos%202011/240111/acoso%20escolar_%20hechos%20y%20medidas%20para%20su%20prevencion.pdf

Organización de las Naciones Unidas (28 de junio de 2007). MTV Latinoamérica y UNICEF unen esfuerzos para presentar una realidad que viven muchos jóvenes en Latinoamérica en noticias MTV Foro: *Bullying*, el terror escolar. *Boletín ONU*. Recuperado de: http://www.cinu.org.mx/prensa/comunicados/2007/07072NoticiaMTVUnicef.htm

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Editorial Mergablum. Sevilla, España.

Ovalles, A. y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? Capítulo Criminológico 37(2), 103–119. Recuperado de http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/capitulo/article/view/5235/5226

Palomero, J. y Fernandez, M. (2001). La Violencia Escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*.41.19-38. Zaragoza, España. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404103.pdf

Papalia, D. (1992). *Desarrollo Humano*. (8ª ed.). Colombia: Mc Graw-Hill Interamericana.

Pérez-Luco, R.; Lagos, L. y Báez, C. (2012). Reincidencia y desistimiento en adolescentes infractores: análisis de trayectorias delictivas a partir de autorreporte de delitos, consumo de sustancias y juicio profesional. *Universitas Psychologica*, *11*(4), 1209-1225. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a15

Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Violencia y Acoso Escolar. Informe Cisneros VII. Instituto de Innovación Educativa*. Recuperado de http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf

Piñuel, I. y Oñate, A. (2009). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. Recuperado de http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf

Postigo, S.; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, *21*(3), 453-458. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf

Prieto, M., Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(21), 1027-1033. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002704.pdf

Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.

Prodócimo, E., Cerezo, F., y Arense, J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología Conductual, 22*(2), 345-359. Recuperado de http://search.proquest.com/openview/b9eaa0fa46f0ad1d447a347fb2d98fe0/1?pq-origsite=gscholar

Reeder, M., y Koniak, C. (1995). *Ginecología y Maternidad*. Vol. 3. México: Interamericana.

Reyna, C.; Isson, M. y Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(1), 57-78. Recuperado de http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/282/comportamiento-social-y-procesamiento-de-ES.pdf

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.

RPP Noticias (20 de Febrero 2015). Trujillo: adolescente se suicida porque la llamaban 'gordita'. RPP Noticias. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2015-02-20-trujillo-adolescente-se-suicida-porque-la-llamaban--039-gordita-039-noticia_771177.html

Seals, D. y Young, J. (2003). *Bullying* and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. *Learning about relationships, understanding relationship processes Series*. Editorial Sage Publications. (184-212). Londres, Inglaterra.

Trianes, M. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.

Universia Ecuador (24 de mayo de 2013). El 70% de los niños latinoamericanos es víctima de acoso escolar. *Universia Ecuador*. Recuperado de http://noticias.universia.com.ec/en-portada/noticia/2013/05/24/1026040/70-ninos-latinoamericanos-es-victima-acoso-escolar.html

Urra, J. (2003). Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. *Revista de estudios de Juventud,* 62, 11-20. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/62completa.pdf

Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying*: Opiniones reunidas (pp. 33-70). Recuperado de http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/ob-

servatorio/uploads/30860_Carozzo_*Bullying*-2013.pdf

Varela, J. (2013). Violencia escolar y *bullying* en chile. En Carozzo, J. (Ed.), *Bullying*: Opiniones reunidas (pp. 71-82). Recuperado de http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/30860_Carozzo_*Bullying*-2013.pdf

William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with *bullying* in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Zapata, M. (28 de agosto del 2014). MINEDU: Más de 1,000 casos de violencia escolar en casi un año. Recuperado de http://peru21.pe/actualidad/violencia-escolar-ministerio-educacion-bullying-2196895

21 - TEMERIDAD EN CHOFERES DE TRANSPORTE PÚBLICO: RESULTADOS DE UN ESTUDIO[1]

AUTOR:

Gina Chávez Ventura

Adscripción institucional: Universidad César Vallejo - Trujillo

País de Procedencia: Perú

Resumen

Se efectuó un estudio, de diseño correlacional, con el objetivo de determinar la relación entre las variables psicológicas: acción planificada, Síndrome de Burnout, sentido de vida, valores y variables sociodemográficas con las conductas temerarias e historial de infracciones en los choferes de transporte público de ruta urbana de una empresa del distrito de Trujillo. Para tal fin, se evaluó a una muestra no probabilística de 31 choferes de camionetas rurales (combi) con las pruebas de Acción Planificada, construida para fines de estudio, el Test de Propósito en la vida, la prueba MBI-GS, el Cuestionario de Valores de Schwartz, comprobándose sus propiedades psicométricas. Transcurridas dos semanas de haber realizado la evaluación, fueron registradas por 30 minutos, las conductas temerarias (hablar por celular, cruzar el semáforo en rojo y subir o dejar pasajeros en medio de la pista) de los choferes durante el manejo. Para tal fin dos observadores, emplearon el registro de observación de eventos, de manera independiente y se consideraron los registros con acuerdo unánime. Se concluye que los participantes de estudio se caracterizan por realizar conductas temerarias, especialmente subir o dejar pasajeros en medio de la pista. Su acción en el volante no es preponderantemente planificada; presentan en su mayoría un sentido de vida indefinido, eligen los valores individualistas de poder y logro; además, la mayoría no presenta el Síndrome de Burnout. Además, existe una evidencia parcial de que la acción planificada se relaciona con las conductas temerarias, ya que el control percibido es la dimensión que muestra relaciones moderadas con las conductas estudiadas; sin embargo, ni la intención, ni la actitud hacia tales conductas, ni la norma subjetiva, se relacionan con dichas conductas.

Contacto: Gina Chávez Ventura: gina.chavezv@hotmail.com

Referencias

Åberg, L. (1993). Drinking and driving: Intentions, attitudes and social norms of Swedish male drivers. Accident Analysis & Preventions. 25(3), 289-296. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/000145759390023P

Ajzen, I. (1991). Organizational behavior and human decision processes. The Theory of Planned Behavior. Boston: University of Massachusetts.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health, 26*(9), 1113-1127, DOI: 10.1080/08870446.2011.613995

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Undestanding attitudes and predicting social behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Ajzen, I. & Sheikh, S. (2013). Action versus inaction: anticipated affect in the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 43,* 155-162. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.2012.00989.x/pdf

Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Bielich, C. (2009). *La guerra del centavo. Una mirada actual al transporte público en Lima metropolitana.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, IEP. Recuperado de: http://archivo.iep.pe/textos/DDT/ddt155.pdf

Cala, E. & Jiménez, T. (s.f.). *Reflexión sobre las igualdades entre los principios logoterapeúticos y la Teoría de La Quinta Disciplina de Peter Senge, y la importancia de su implementación en las organizaciones*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Córdoba, R. & Buñuel, J.M. (2003). Cuándo recomendaría a un paciente que no conduzca. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 10*(2), 97-107.

Corrales, C. Jiménez, F. Vega, P. & Dávila, A. (2012). Tenth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI'2012), Megaprojects: Building Infrastructure by fostering engineering collaboration, efficient and effective integration and innovative planning, July 23-27, Panama City, Panama. Recuperado de: http://www.laccei.org/LACCEI2012-Panama/RefereedPapers/RP164.pdf

Crumbaugh, J. & Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism. The psychometric approach to Frankl´s concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology,* 20, 200-207

Diario La Prensa (8 de abril del 2014*). Accidentes de tránsito dejaron 550 víctimas en el primer trimestre de 2014.* Recuperado de http://laprensa.pe/actualidad/noticia-accidentes-transito-dejaron-550-victimas-primer-trimestre-2014-23736

Diario Perú21 (28 de diciembre del 2013). *Accidentes viales dejan 2430 muertos.* Recuperado de: http://peru21.pe/impresa/accidentes-viales-dejan-2430-muertos-2163182

Elliott, M., Armitage, C. & Baughan, C. (2003). Drivers' compliance with speed limits: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 964-972. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.964

Escurra, M. (2003). Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socio económicos. *Revista Investigación en Psicología, 6*(1), 49-72.

Fernández, P. (2010). La influencia de los factores estresantes del trabajo en el rendimiento laboral. *Invenio, 13*(25), 111-124

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.

Fogarty, G. & Shaw, A. (2010). Safety climate and the Theory of Planned Behavior: Towards the prediction of unsafe behavior. *Accident Analysis & Prevention, 42*(5), 1455-1459. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001457509002164

Forward, S. E. (1997). Measuring attitudes and behaviour using the theory of planned behaviour. In T. Rothengatter & E. C. Vaya (Eds.), Traffic & transport psychology: Theory and application (pp. 353–365). Oxford, England: Pergamon Press.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca del sentido*. (11ª ed.). Barcelona: Herder.

Galdós, J. (2008). Un estudio del consumo de cocaína en la comunidad de Madrid desde la Psicología social. *Athenea digital,* 013, 325-337. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53701328.pdf

Galvão, O & Martin, W. (2006). *Valores, variáveis sócio-demográficas e auto-relatos de comportamentos no trânsito de motoristas suspensos e não suspensos de Belém e Curitiba*. (Tese de Doutor em Psicologia). Belém, Brasil.

Gálvez, J.M. & González, I. (2010). *Búsqueda de sensaciones, rasgo presente en choferes de motocicletas que cometen infracciones de tránsito*. Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

Gómez, A. & Martínez-Sánchez, E. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 53*(2), 279-301.

Gómez-Fraguela, JA. & González-Iglesias, B. (2010). El papel de la personalidad y la ira en la explicación de las conductas de riesgo al volante en mujeres jóvenes. *Anales de psicología, 26*(2), 318-324

González, B. & Gómez, A. (2010). Choferes infractores, ¿Un perfil de conducta desviada?: Análisis de las diferencias y similitudes con una muestra de choferes de la población general. Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Española de Investigación Criminológica, 8,* Recuperado: http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano8-2010/a82010art6.pdf

Grimaldo, M. & Merino, C. (2009). Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit, 15*(1), 39-47. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000100005&script=sci_arttext

Hernández, F. (2011). Aspectos sociológicos sobre los hechos de tránsito terrestre en el Municipio de Aguas-

calientes, México. El caso del conductor de vehículos particulares. *Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad privada,* 3, 1-15. Recuperado: www.somecrimnl.es.tl

Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2012). Estadísticas de seguridad ciudadana. Informe técnico N° 4 - Julio 2012. Recuperado de: http://www.inei.gob.pe/web/Boletin/Attach/14686.pdf

Jonah, B.A. (1997). Sensation and risky driving: a review and synthesis of the literature. *Accident; analysis and prevention, 29*(5), 651-65

Jonah, B.A., Thiessen, R., Au-Yeung, E. (2001). Sensation seeking, risky driving and behavioral adaptation. *Accident Analysis & Prevention, 33*(5), 679–684

Kawano, T., Iwaki, S., Azuma, Y., Moriwakic, T. & Hamada, T. (2005). Degraded voices through mobile phones and their neural effects: A possible risk of using mobile phones during driving. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 8*(4-5), 331-340. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1369847805000446

Larrea, S. (2005). *Uso de telefonía móvil en la conducción: Efectos de la comunicación con manos libres sobre la conducción simulada*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/3846/Tesina_SLarrea_05.pdf?sequence=1

Lima, C. & Juárez, A. (2008). *Estresores laborales en conductores de transporte público colectivo en el Estado de Morelos en México*. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219209

Lozada, D. (2005). *Técnicas de entrevista observación y registro.* Lima: Universidad San Martín de Porres. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/20929134/3%C2%BA-Tecnicas-de-Entrevista-Observacion-y-Registro

Magaña, L. Zavala, M.A., Ibarra, I., Gómez, M.T. & Gómez, M. (2004). El sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Salle Bajío. *Revista del Centro de Investigación, 6*(22), 5-13. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202201

Markus, H., Kitayama, S. & Heiman, R. (1997). Culture and basic psychological principles. En E. Higgins & A. Kruglanski, A. *Social psychology: handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guilford Press

Maslach, C., & Jackson, SE. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). Maslach Burnout Inventory. (3ª ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Matthews, R. Legg, S. & Charlaton, S. (2003). The effect of cell phone type on drives subjective workload during concurrent driving and conversing. *Accidents analysis and prevention,* 35, 451- 457. Recuperado de: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12729809

Melo, R., Eulálio, M., Gouveia, V. & Silva, H. (2013). O efeito do estresse na qualidade de vida de idosos: o papel moderador do sentido de vida. *Psicol. reflex. Crit, 26*(2), 222-230, Recuperado de: http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=680118&indexSearch=ID

Ministerio de Transportes y Comunicaciones (2012). *Reglamento Nacional de Tránsito.* Lima: Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Miquel, S., Bigné, E., Levy, J.P., Cuenca, A.C. & Miquel, M.J. (1997). *Investigación de mercados*. Madrid: Mc Graw Hill.

Moral, B. (2006). Factores socioculturales en la conducción temeraria. En: *V Encuentro ciudadano con la movilidad*. Ponencias. Palacio Euskalduna. Recuperado de: http://www.racvasconavarro.net/archivos/publicaciones/encuentro_2006.pdf#page=21

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez Carvajal, R., Escobar, E. (2001). La evaluación del Burnout profesional, factorización del MBI-SG. *Ansiedad y estrés, 7*(1), 69-78.

Moyano, E. (1997). Teoría del comportamiento planificado e intención de infringir normas de tránsito en peatones. *Estudos de Psicologia Dossiê Psicologia Ambiental, 2*(2), 335-348. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a08v02n2.pdf

Munilla, E. (2010). *Psicología social. Preparación PIR, Psicólogo Interno Residente, Preparación PIR, Psicólogo Interno Residente*. Guillermo Cánepa. Recuperado de: http://estrellamunilla.preparacionexamenpir.es/WebRoot/StoreES2/Shops/ea8180/4957/ADB8/0A11/0ACE/90DA/52DF/A338/052E/2014_11_Area_Psicologia_Social.pdf

Nesbit, S., Conger, J. & Conger, A. (2007). A quantitative review of the relationship between anger and aggressive driving. *Aggression and violent behaviour, 12*(2), 156-176.

Noblejas, M.A. (1994). *Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del logro interior de sentido.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Noblejas, M.A. (2000). Fiabilidad de los tests PIL y Logotest. NOUS. *Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 4, 81-90.

Oramas, A., González, A., Vergara, A. (2007). El desgaste profesional. Evaluación y factorización del MBI-SG. *Revista Cubana de Salud y Trabajo, 8*(1), 37-45.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009). *Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud (OMS, setiembre 2012). *Traumatismos causados por tránsito*. Organiza-

ción Mundial de la Salud. Recuperado el 23 de febrero de: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs358/es/index.html

Perugini, M. & Bagozzi, R. (2010). The role of desires and anticipated emotions in goal-directed behaviours: Broadening and deepening the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology, 40*(1), 79–98. DOI: 10.1348/014466601164704

Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Delgado, E. & Solís (2006). Estudio psicológico sobre los patrones de conducta en contextos de tráfico, en grupos de automovilistas particulares y profesionales de Lima metropolitana. *Revista de investigación en Psicología, 9*(2), 33-64

Ponce, C. & Escurra, M. (2011). Actitudes hacia el consumo de alcohol en choferes particulares y de servicio público de Lima metropolitana que se encuentran con la licencia de conducir retenida por infracciones al reglamento de tránsito. *Revista Peruana de Drogodependencias. Análisis e Investigación, 7*(1), 59-82. Recuperado de: http://www.opd.gob.pe/cdoc/_cdocumentacion/REVISTA_PERUANA_DE_DROGODEPENDENCIA_DEVIDA_2011.pdf#page=60

Quitsberg, A., Miranda, J. & Ebel, B. (2010). Reduciendo el trauma y la mortalidad asociada a los accidentes de tránsito en los peatones en el Perú: intervenciones que pueden funcionar. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 27*(2), 248-254

Rey de Castro, J. (2003). Accidentes de tránsito en carreteras e hipersomnia durante la conducción. ¿Es frecuente en nuestro medio? La evidencia periodística. *Revista Médica Herediana, 14*(2), 69-73

Rey de Castro, J. (2011). Choferes somnolientos en las carreteras del Perú: hallazgos y propuestas. *Revista Médica Herediana, 22*(4), 155-156

Rocha, J., Galvão, O. & Martin, W. (2006). *Valores, variáveis sócio-demográficas e auto-relatos de comportamentos no trânsito de motoristas suspensos e não suspensos de Belém e Curitiba*. (Tese Doutorado). Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, Brasil.

Sáiz, E., Chisvert, M. & Bañuls, R. (1997). Efectos psicológicos de la exposición al tráfico en conductores profesionales y noveles. *Anales de Psicología, 13*(1), 57-65.

Salazar, S. & Pereda, E. (2009). Síndrome de Burnout y patrones de comportamiento ante tráfico en choferes. *Revista de Psicología, 12*, 141-169

Schwartz, S.H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?. En: M. Ros & V. Gouveia (Eds). *Psicología Social de los Valores Humanos.* (53-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.

Schwebel, D., Severson, J., Ball, K. & Rizzo, M. (2006). Individual difference factors in risky driving: The roles of anger/hostility, conscientiousness, and sensation-seeking. *Accident Analysis & Prevention,* 38, 801-810

Melton, A. & Shulenberg, S. (2008). On measurement of meaning: logotherapy´s empirical contributions to humanistic psychology. *Humanistic Psychology, 36*, 1-14.

Şimşekoğlu, O. & Lajunen, T. (2008). Social psychology of seat belt use: A comparison of theory of planned behavior and health belief model. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 11*(3), 181-191. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1369847807000630

Soriano, S. & Rey de Castro, J. (2002). Una aproximación a los choferes de omnibuses interprovinciales. Accidentes de tránsito y privación de sueño en la carretera Panamericana. *Anthropologica, 20*(20), 231-245. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/search/results

Vassallo, S., Smart, D., Sanson, A., Harrison, W., Harris, A., Cockfield, S. & McIntyre, A. (2007). Risky driving among young Australian drivers: trends, precursors and correlates. *Accid Anal Prev., 39*(3), 444-58.

Verplanken, B., Aarts, H., Knippenberg, A. (1997). Habit, information acquisition, and the process of making travel mode choices. *European Journal of Social Psychology, 27,* 539-560. Recuperado de: http://goallab.nl/publications/documents/Verplanken,%20Aarts,%20van%20Knippenberg%20(1997)%20-%20habit,%20information%20aquisition,%20and%20travel%20mode%20choices.pdf

22 - DIÁLOGOS INTERCULTURALES, EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL CON ENFOQUE DIFERENCIAL Y SU INFLUENCIA EN EL POS-CONFLICTO.

AUTOR:

María Isabel Erazo Cortés

Correo: maria.erazo@iberoamericana.edu.co

Adscripción institucional: Corporación Universitaria Iberoamericana.

País de Procedencia: Colombia

Palabras Clave: Diálogo Intercultural, Enfoque diferencial, Pos-conflicto, Palabra, Escucha.

Resumen del trabajo

El presente trabajo hace parte del proyecto en curso que se desarrollan en el marco del Semillero de Investigación PSISMO (Psicología Social en Movimiento) de Corporación Universitaria Iberoamericana, en el que se busca establecer un diálogo intercultural con miembros de la Comunidad Indígena Huitoto del Amazonas, con el fin de promover la formación medioambiental con enfoque diferencial y su impacto en el pos-conflicto colombiano.

Se pretende entender la resolución de los conflictos desde la cosmogonía Huitoto, así como la importancia de la "palabra y la escucha" como una manera alternativa para comprender la diferencia entre culturas, la manera de tramitar el conflicto y la forma en que estas diferencias pueden enriquecer las prácticas sociales de miembros de diversos grupos o culturas.

Se desarrolla el trabajo mediante la escucha de narrativas de los miembros indígenas con los que se interactúa, se define el papel de la palabra y la escucha como elementos fundamentales para resolver el conflicto entre las personas; se resalta la relación del individuo con la naturaleza, sus deidades, con el otro y consigo mismo.

Otro recurso metodológico del trabajo son los etno- recorridos por espacios donde naturales y abiertos, donde se ponen en evidencia las fortalezas y debilidades de las personas, grupos y comunidades en el vínculo con la naturaleza y el medio ambiente.

Finalmente, se desarrollan habilidades en función de la oralidad y la memoria a través de los círculos de palabra, enriqueciendo las posibilidades de diálogo, uso de la palabra y la escucha como una forma de contribuir al desarrollo de competencias para la intervención psico - social, especialmente en el marco del pos-conflicto venidero en nuestro país.

23 - LOS CAMBIOS RELACIONALES DE LAS FAMILIAS EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO[1].

AUTORES:

Miguel Ángel Cárdenas Medina[2]

Corporación Universitaria Iberoamericana

Colombia

Aída Milena Cabrera Lozano

Corporación Universitaria Iberoamericana

Colombia[3]

Resumen

Este trabajo hace una revisión sobre el cambio en la estructura y relación de las familias desde la comprensión del eje transversal de la violencia. Se asumen las familias desde un paradigma de lo relacional en donde las diferentes dinámicas se alejan de la idealización y sacralización de esta institución social. En el marco del conflicto armado, las familias se han ubicado en el rol estático de la víctima, aspecto que limita su crecimiento relacional, pero también en el rol de agresor o victimario desde la réplica de pautas de agresión, la victimización secundaria de sus miembros, las formas de violencia doméstica y dinámicas relacionales que la afectan. Se reconocen los modelos familiares emergentes en el marco del conflicto estimando los recursos internos que soportan estrategias de reparación y restablecimiento de derechos, sin desconocer las acciones o dinámicas relacionales que pueden mantener el conflicto.

Palabras clave: Familias, relación familiar, conflicto armado, violencia.

Abstract

This paper reviews the change in the structure and relationship of families from understanding the transverse axis of violence. Families are assumed from a relational paradigm where the different dynamics are away from the idealization and sacredness of this social institution. In the context of armed conflict, families have been

1 Artículo producto de investigación en curso "Nuevas subjetividades de las mujeres en la ciudad de Bogotá víctimas de actos violentos en el conflicto armado y la definición de sus relaciones y estructuras familiares, a partir de la re significación en su historia de vida".

2 Psicólogo UNAB, Especialista en Familia UPB, Máster en Terapia Familiar Sistémica UAB. Docente Investigador Corporación Universitaria Iberoamericana Bogotá. Terapeuta Familiar. Coordinador Observatorio de Inclusión Social y Desarrollo Humano. Contacto: miguel.cardenas@iberoamericana.edu.co mcardenas.ps@gmail.com

3 Co-autora. Psicóloga UCC. Magister en desarrollo educativo y social UPN. Docente Investigador Corporación Universitaria Iberoamericana. Contacto: aida.cabrera@iberoamericana.edu.co

placed in the static role of the victim, something that limits their relational growth, but also in the role of aggressor or perpetrator replicating patterns of aggression, secondary victimization of its members, relational forms of domestic violence and dynamics that affect it. This article recognized the emerging family models under the armed conflict, estimating internal resources that support strategies repair and restoration of rights, without unknowledge to actions or relational dynamics that can keep the conflict.

Key Words: family, family relationship, violence, armed conflict.

Introducción

Colombia cuenta con más de cincuenta años de conflicto armado que se ha vivido de diferentes maneras por parte de la población y que ha generado multiplicidad de secuelas a nivel individual y comunitario. Mucho se ha dicho acerca del impacto de la guerra sobre las personas o su salud mental así como sobre los cambios en las dinámicas sociales de los pueblos con fenómenos tales como el desplazamiento, la emergencia de nuevos grupos armados, los cambios culturales o los movimientos de refugiados.

Pero si existe una entidad que ha vivido transformaciones, directa o indirectamente a partir de los actos de guerra son las familias, que, sumado a otras dinámicas paralelas al conflicto se han modificado no solo en su estructura sino en sus dinámicas relacionales.

Desde hace muchos años se ha hablado de una "crisis" en la familia como Institución social, como "núcleo de la sociedad", como una entidad con sobre exigencia y funciones idealizadas. Pero más allá de la crisis, hoy se asume como un grupo social cambiante y adaptativo ante las demandas de los tiempos, los contextos y eventos tales como la violencia política (en la que se vuelve un actor más), y que sabe leer las realidades para propiciar cambios desde adentro como un ente activo y no como un simple receptor de información social.

Se parte de la dificultad para definir el concepto ya que ha estado permeado por la visión hegemónica dominante que ha sacralizado este grupo social y tal vez lo ha sobrevalorado al punto de negarse por mucho tiempo a creer que pudiera ser victimario de sus miembros. Ahora se comprende su complejidad y es posible tener una mirada incluyente y pluralista, que atribuye a los miembros la condición de seres humanos y por ende las facultades de amor y agresión como dos rostros de una misma realidad.

Es así como las funciones primarias de las familias son ahora cuestionadas y se puede llegar a asimilar que no existe una disposición innata del grupo familiar hacia el cuidado y la protección y se abre paso a la más compleja red de móviles relacionales que estructuran dinámicas que incluyen, viven y legitiman la violencia. Esto va más allá de un simple aprendizaje social o imitación del contexto, es la respuesta a las necesidades internas y a los recursos del sistema familiar.

En este artículo se hace una revisión de los cambios y transformaciones de las familias, comprendidos a la luz de la historia del conflicto armado, teniendo en cuenta las implicaciones que ha tenido sobre la estructura y la relación del sistema familiar.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es hacer una revisión teórica de los cambios en la estructura y relación familiar a través del tiempo en el marco del conflicto armado. Se pretende indagar en el proceso de transformación familiar desde el plano de los roles, la jerarquía, los límites y el número de miembros, como aspectos que demarcan el componente estructural y el plano de la comunicación, la cercanía, la interacción y las funciones como parte del componente relacional de las familias.

Este objetivo se define como un alcance específico del proyecto desarrollado en el que se buscó indagar las nuevas subjetividades de las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado y los cambios estructurales y relacionales en sus grupos familiares. Es a partir de esta información que se identifica la necesidad de documentar dichos cambios y plantear la evidencia de transformaciones más allá de la estructura familiar.

Método

El trabajo fue desarrollado a partir de una revisión documental sobre el tema abordado, en el marco de una metodología cualitativa descriptiva de las características de la población estudiada.

Como fuentes, se accedió a múltiples bases de datos científicas, textos producto de procesos de investigación, textos de índole académico y diálogos de saberes que marcaron un primer acercamiento con mujeres en las condiciones antes descritas. Los tiempos establecidos para la revisión de definieron en los últimos 20 años, de manera que se cuenta con información relativamente reciente. A partir del establecimiento de categorías de trabajo, se llevó a cabo la revisión sobre cuatro ejes fundamentales: concepto de familia, violencias, estructura y relación y concepciones acerca de la víctima. Con la información recopilada se genera un marco de referencia que permite la comprensión de las narraciones de las mujeres desde la validación de la pluralidad y complejidad familiar.

Fundamentación teórica

A continuación se presenta la revisión con los elementos clave para la creación de un marco epistemológico de referencia que posibilita la comprensión de las realidades familiares de las personas que han sido víctimas, directas o indirectas, de violencia en el marco del conflicto armado; y las transformaciones que han llevado a la conceptualización actual de las familias.

Familias, violencia y conflicto.

Desde sus inicios el grupo familiar ha transitado por muchos intentos de conceptualización. Es tal vez una de las entidades sociales más antiguas y su existencia, en variadas formas, remonta a las primeras comunidades que habitaron el planeta desde miles de años atrás (Pineda, 2010). Pero con el paso de cada época de desarrollo de la humanidad ha sufrido cambios como parte de su proceso de adaptación a los contextos y como

parte de su respuesta a las demandas de un entorno cambiante. Se ha ajustado a las condiciones culturales y socio económicas, y en todo momento ha sido considerada como una organización vital en el desarrollo social (Quintero, 2001).

La institución del matrimonio ha sido, tal vez, una de las que más ha legitimado su estructura (López, 1998; López, 2009) y la consolidación como entidad, como grupo primario, estable y al que se le atribuyen las funciones básicas de procreación, protección, socialización y afecto (Linares, 2002). Fue por medio del matrimonio y la monogamia que, de alguna manera, se garantizó la permanencia de la familia como un grupo base de la sociedad, y permeado por la creencia religiosa dominante se instituyó como una organización sacralizada y hegemónica.

Ya son varios los autores (Palacio, 2009; Malagón, 1998; Gálvez y Gallardo, 2013) que hacen referencia al ordenamiento familiar que, basado en la tradición católica y conservadora, le atribuyó a la familia características como el ejercicio del poder del padre, la conformación por el matrimonio heterosexual, la finalidad sacramental de la procreación, la maternidad como instinto ligado a la feminidad, la división del trabajo y la marcación del género en dos polos opuestos que definen los roles.

Con la llegada de la colonia, la organización familiar americana vivió un proceso aculturativo hispánico por medio del cual se impuso y estableció la unidad doméstica católico legal que permitió el surgimiento de un nuevo modelo familiar, que a su vez se perfilaba como el único y verdadero (Gutiérrez, 1992). Se daba entonces la transformación cultural del indio y el negro y se asumía el sistema de creencias proveniente de las tradiciones europeas.

Se puede pensar en un primero momento de crisis de la Institución familiar tal como la habían comprendido y estructurado las comunidades indígenas, para quienes existían elementos desde el ritual y el mito que daban fundamento a la existencia del grupo familiar (Sandoval y Moreno, 2008). Rápidamente se da paso a un modelo en el que la familia asume una carga social y una serie de responsabilidades económicas, morales y emocionales.

Pasan muchos años en que domina el modelo tradicional familiar que trae en sus raíces el uso de la fuerza por parte de los colonizadores de las tierras americanas y que permea las relaciones familiares, desiguales, entre sus miembros. Y en un territorio donde el conflicto ha estado presente casi de manera permanente, va permitiendo la aparición de nuevos modelos que distan cada vez más de aquel considerado como natural.

A lo largo del siglo XX, se gestaron movimientos sociales, conflictos y emancipaciones del rol que poco a poco fueron impactando sobre aquella concepción única de la familia patriarcal, monogámica y sacralizada. La universalización del trabajo femenino, el cambio progresivo del rol de la mujer por múltiples circunstancias, la planificación familiar y la toma de decisiones sobre la descendencia marcaron el rompimiento de la tradición patriarcal dominante (Moreno, 2013; Pineda, 2010) que atribuía al hombre la exclusividad desde un estatus y un rol en el grupo familiar.

Se comienzan a presentar los cambios estructurales de la familia que conllevan consigo profundas modificaciones en la manera como se definen las relaciones entre los miembros, surgen las nuevas vivencias de lo masculino y lo femenino, los límites difusos en la distribución del trabajo al interior del hogar e incluso el

desplazamiento de las funciones de crianza sobre algunas instituciones como la escuela. Se abre poco a poco la visibilización de los cambios relacionales (López, 1998) y la posibilidad de comprender a la familia no solo como un grupo de personas sino como un interjuego de subjetividades (Hasan, 2007; Gallego, 2012) y como un sistema de intercambios en el que se construyen realidades.

Aquella institución que por muchos años había permanecido blindada ante las fuertes demandas del contexto y de los movimientos sociales, se abre a la posibilidad de ser reconocida como dinámica y cambiante. La madre cabeza de hogar y a cargo de la jefatura económica (Echeverri, 1998), la flexibilización de los roles, el aumento de las tasas de divorcio y disolución del vínculo conyugal (López, 1998), la descendencia en las tasas de natalidad, la profesionalización de la mujer y su inmersión cada vez mayor en el campo laboral, marcaron la denominada crisis de la institución familiar. Podría decirse que son cuatro las funciones familiares de mayores cambios: la económica, la sexo-reproductiva, la de germinación gratificante y la de socialización y crianza (Gutiérrez, 1998).

Los cambios se hacen visibles por medio del aumento del matrimonio civil y la unión marital de hecho heterosexual y homosexual, las tasas de separación de cuerpos, las decisiones sobre el divorcio, las familias reconstituidas, la soltería como estilo de vida, la estructuración de la familia sin hijos y los hogares unipersonales (Uribe, 2015; Palacio, 2009). Cada uno de estos cambios estructurales de la concepción del grupo familiar lleva consigo los movimientos relacionales que se definen entre sus miembros.

También se consideran nuevas configuraciones desde el punto de vista relacional como las familias transnacionales y las familias transculturales (Palacio, 2009), en las cuales aparece la tecnología y las formas de comunicación virtual como recursos de la relación a distancia; y las narrativas y mitologías familiares de diversas culturas que se tejen en el encuentro. Todas las nuevas estructuras familiares luchan con el modelo hegemónico predominante desde las creencias religiosas, la constitución nacional o la política pública, y dejan ver la complejidad de los entramados relacionales que se han ido formando a partir de diferentes circunstancias sociales.

Para Gutiérrez (1998) la crisis se comienza a presentar en forma de violencia intrafamiliar que poco a poco deja de ocupar el espacio de lo íntimo y lo privado para ser puesta en evidencia y convertirse en un tema de interés del ámbito público. Queda expuesta la realidad familiar de legitimación de pautas de violencia entre sus miembros (Miller, 1980) como parte de un ejercicio de autoridad y reconocimiento del estatus patriarcal dominante. El maltrato y la violencia al interior de la familia (Malagón, 1998; López, 2009) se evidencian mientras el país enfrenta una dura crisis por cuenta del conflicto armado.

A lo largo de los años de conflicto armado se ha generado un impacto considerable en la estructura y relación de las familias. La familia monoparental aumenta progresivamente debido a las muertes violentas de hombres, el desplazamiento forzado y el reclutamiento de los grupos armados (Rico de Alonso, 1999; Pinto, 2009). Los hijos parentalizados asumen la función de jefes de hogar a causa de la pérdida de sus padres y se dan nacimientos de hijos producto de violaciones como armas de guerra. La existencia de hechos como "las masacres, las desapariciones, las torturas, las amenazas, los asesinatos selectivos, el desplazamiento y… el reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes, afectan a las familias y sus integrantes, incidiendo en los procesos de socialización, específicamente" (Pinto, 2009. P. 109)

La falla en la socialización como una de las funciones primarias de la familia tradicional, incluye la réplica que se hace al interior de la familia del uso de la violencia y la instrumentalización de los miembros para garantizar el bienestar del grupo.

El conflicto armado, como hecho externo a las familias, las ha involucrado de manera permanente ya sea desde el rol de víctimas o desde la co-participación como victimarios. Ya se ha visto que muchos cambios estructurales se dieron paso a partir de la incidencia de los hechos de violencia sobre el grupo familiar, pero en el plano relacional, el panorama demarca mayor complejidad ya que muchas prácticas (propias de la violencia intrafamiliar) se acentuaron, legitimaron o sirvieron como referente para el mantenimiento de conflictos.

De acuerdo con Rengifo y Escobar (2007) algunas formas de violencia recurren a los vínculos de lealtad. En la violencia familiar se generan alianzas, secretos y coaliciones que permiten el mantenimiento de pautas de maltrato y que naturalizan sus expresiones. El silencio asume un protagonismo esencial, similar al que acuden las comunidades ante los actos de los grupos armados, y genera movimientos de complicidad entre las víctimas y los victimarios.

Cuando queda atrás la idealización de la familia, es posible ver que existen modelos relacionales familiares que naturalizan la violencia, que sirven al conflicto armado a partir del ajuste de sus necesidades y de las exigencias del contexto, y que han establecido dinámicas, a pesar de todo, funcionales para sus miembros.

Estos cambios en la relación implican la capacidad de elección, la cohesión (Jadue, 2003) y los sistemas de valores y creencias (García, 2013) propios de cada conformación familiar. Incluye el intercambio de pensamientos y emociones que se expresa a través de las acciones de los miembros (Gallego, 2012), el ejercicio de la autoridad y la comunicación (Estrada, 2010) y las narrativas verbales y corporales (Gálvez y Gallardo, 2013) que se construyen a través de la convivencia y la experiencia.

Es sobre estos aspectos propios de la relación familiar que se explora el cambio y se identifica el impacto que ha tenido el conflicto armado. Desde este punto de vista, las familias se ubican en un continuo entre la víctima y el victimario y no en polos estáticos que impidan o bloqueen su redefinición.

Resultados

Los resultados de este proceso de revisión y la primera fase de investigación se pueden agrupar en dos grandes categorías: El concepto de familia y la relación familiar.

Sobre el concepto de familia se identifica la pluralidad como principal característica. No se puede hablar de una definición dominante y hegemónica hoy en día, pues, como grupo de constante ajuste, la familia se ha transformado y se ha adaptado a los diferentes momentos de cambio en la humanidad.

Desde las narraciones de víctimas acerca de sus configuraciones familiares se comienza a vislumbrar que muchas han sido referentes de maltrato y violencia, más que de protección, ayuda y socialización. La visión sacralizada e idealizada de la familia se desploma fácilmente ante las narrativas emergentes y las nuevas construcciones mitológicas de los sobrevivientes al conflicto. Así como en cuanto a número de miembros y distribución de roles se encuentran fuertes cambios, en términos de forma de relacionarse (con la familia de origen

y con la familia conformada) existen sustanciales cambios.

No es objeto de este estudio presentar los relatos familiares. Pero desde la revisión documental y la reflexión sobre los elementos presentados como soportes teóricos, se llega a una concepción de las familias como grupos sociales, que si bien, están muy cerca de cada uno de los seres humanos, no existe una regla general que las rija ni un concepto universal que las defina.

Conclusiones

Las familias han estado en constante interacción con los sistemas circundantes y con los contextos en los que se encuentran inmersas. Como fruto de este proceso de intercambio se generan cambios en la estructura del grupo social y se van perfilando movimientos en el plano de las relaciones. Todas las familias tienen una capacidad de ajuste a las necesidades y demandas del medio y a las transformaciones de los tiempos, lo que implica la emergencia de nuevos modelos familiares y el paso progresivo del sistema de relaciones que se construye entre los miembros desde lo privado hacia lo público.

Las familias no pueden ser consideradas como entidades estáticas, su condición inherente de transformación y ajuste las presenta como grupos dinámicos que requieren ser comprendidos desde la particularidad de sus relaciones y no desde categorías fijas o estables. Dada esta característica, la comprensión de las familias (y de todo ser humano) como víctimas no puede ser asumida en términos de una etiqueta o atribución fija sino como un continuo entre los dos polos de víctima y victimario. Se abre la posibilidad de una co- responsabilidad en el hecho violento y del mantenimiento de pautas de maltrato o agresión por parte de los actores externos del conflicto armado y las familias.

Y es en ese continuo donde también se rescata por ende la posibilidad de contemplar las familias como entes de reparación y de reconstrucción del tejido social. En el marco de sus funciones encaja la posibilidad de ser partícipes de la continuidad del hecho violento y la limitación así de una reparación sólida y una expiación del dolor que conlleva el hacer estado en condición de víctima.

Quiere decir esto que sólo las familias, desde su modo particular de interacción y desde la conciencia de las pautas de relación y los juegos transaccionales, puede dar cuenta de las necesidades que tiene durante o después de atravesar por el conflicto armado. Hacer lecturas desde afuera puede conducir a intervenir, comprenderlas y repararlas teniendo en cuenta únicamente la variable estructural.

Leer las familias desde su componente relacional y desde la complejidad de su funcionamiento como agentes del conflicto, permitirá también descubrir los recursos con que cada una cuenta y las posibilidades de garantizar un ambiente de paz para sus miembros, si así lo desean.

Este sigue siendo un campo de muchos interrogantes por responder, y se sigue mostrando como un reto para la psicología social. Se espera que con la continuidad de esta investigación se pueda llegar a comprender cada vez mejor la dinámica relacional de las familias en el marco del conflicto armado y lo que cada una tiene por aportar a los procesos de reparación colectiva e individual.

Referencias

Sánchez, L. & Escobar M. (2007) Violencia familiar: un secreto a voces. Complejidad e intervención. *Trabajo Social*, N° 9, Pp 57 – 73

Jadue, G. (2003) Transformaciones familiares: desafío para la educación del siglo XXI. *Revista de Psicología de la PUCP.* Vol. XXI, 2.

García, T. (2013) Usos y acepciones del concepto familia: Entre el texto y la realidad. *Revista de la Facultad de Trabajo Social.* Vol. 29, No. 29

Echeverri, L. (1998) Transformaciones recientes en la familia colombiana. *Revista de Trabajo Social* N.°° 1.

Gálvez, F. & Gallardo, P. (2013) Análisis desde una perspectiva posmoderna de los roles en la familia contemporánea: Una aproximación a través del cuerpo y las narrativas. *De Familias y Terapias,* Año 22, N° 35

Estrada, P. (2010) Relaciones familiares actuales y aspiraciones frente a la construcción de familia en los jóvenes de Medellín. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*. Vol 26 - No 26: PP 86-101

Gallego, A. (2012) Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte.* No. 35.

Hasan, A. (2007) Algunas reflexiones sobre las familias latinoamericanas y las políticas públicas *Revista Trabajo Social* No. 5. pp. 95-106

Gutiérrez de Pineda, V. (1992). Todo debía ser a lo castizo. En: *Crónicas del Nuevo Mundo*, Fascículo No. 20. Bogotá: El Colombiano, ICAN.

Sandoval, M. & Moreno, C. (2008) Virginia gutiérrez de pineda: aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de nación en Colombia *Antropología Social.* No. 10, págs. 107 – 154

Quintero, A. (2001) Los aportes del trabajo social al tema de familia. *Revista de Trabajo Social.* No. 3

Gutiérrez de Pineda, V. (1998) Cambio social, familia patriarcal y emancipación femenina en Colombia. *Revista de Trabajo Social* N.°° 1.

Miller, A. (1980) *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño.* España: Tusquets editores.

Palacio, M. (2004) *Familia y violencia familiar. De la invisibilización al compromiso político.* Manizales: Universidad de Caldas.

Palacio, M. (2009) Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de estudios de Familia.* Vol. 1, pp. 46 - 60

Rico de Alonso, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Nómadas*, 110-117.

Linares, J.L. (2002) *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar entre la terapia y el control.* Barcelona: Paidós.

López, Y. (1998) La familia, una realidad en permanente transformación: algunas reflexiones sobre el tema.

Revista de Trabajo Social N.°° 1. 1998.

Malagón, E. (1998) El lado oscuro de la familia y la política social. *Revista de Trabajo Social* N.°° 1. 1998.

Pinto, E. (2009) Identidades y familias de jóvenes madres desvinculadas del conflicto armado. *Trabajo Socia l.* N.o 11, 107-124

Pineda, J. (2010) Familia postmoderna popular, masculinidades y economía del cuidado.

Revista Latinoamericana de estudios de Familia. Vol. 2,. pp. 51 - 78

López, L. & Herrera, G. (2014). Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 12 (1), pp. 65-76.

López, Y. (2009) Familia, querida familia, ¿hacia dónde vas? *Trabajo Social* No. 11, 125-136

Moreno, N. (2013) Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte.* Vol. 30 (1): 177-209.

Uribe, P (2015). Hogares unipersonales: "la experiencia de vivir solas y solos". *Tendencias & Retos*, *20*(1), 145-160.

24 - RESIGNIFICACIÓN DE HECHOS VIOLENTOS EN MUJERES VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL, EN EL CONFLICTO ARMADO.

RE-SIGNIFICATION OF VIOLENT ACTS IN WOMEN VICTIMS OF SEXUAL ABUSE, IN THE ARMED CONFLICT

AUTORES:

Aida Milena Cabrera Lozano

Corporación Universitaria Iberoamericana

Colombia

Miguel Ángel Cárdenas Medina

Corporación Universitaria Iberoamericana

Colombia

Resumen

Dadas las condiciones de violencia, en las que se incluyen los hechos de violencia sexual, a las que se han visto sometidas las mujeres colombianas, como parte del conflicto armado, las diferentes instituciones gubernamentales, los planes de gobierno y las políticas públicas del país, se han interesado en un modelo de atención que ha quedado reducido a aspectos exteriorizados del impacto del hecho violento y en momentos puntuales de la experiencia de la mujer.

Las situaciones de violencia sexual en algunos casos se ha mantenido oculta en el marco de algunos modelos de intervención y, dado que no se conocen las subjetividades y la resignificación que se hace del hecho violento tiempo después de ocurrido el mismo, se hace necesario conocer qué pasa con la mujer, su proyecto de vida, su identidad, su rol y la construcción que hace de familia a partir de esta situación.

Palabras clave: Mujeres Desplazadas, Victimas conflicto armado, familia, subjetividad, re significación

RE-SIGNIFICATION OF VIOLENT ACTS IN WOMEN VICTIMS OF SEXUAL ABUSE, IN THE ARMED CONFLICT

Abstract

In conditions of violence, including acts of sexual violence, to which Colombian women have been subjected as part of the armed conflict, the various government institutions, the government plans and the public policies of the country, have been interested in a care model that has been reduced to externalizing aspects of the

impact of the violent act at specific times in women's experience.

The situations of sexual violence in some cases have remained hidden in the framework of some models of intervention and, given that we do not know the subjectivities and the re-significance to be made of the violent act after it has occurred place, it is necessary to know what is happening with the women, with their life project, their identity, their role and the construction that they makes with the family out of this situation.

Keywords: Women displaced, victims conflict armed, family, subjectivity, re significance

Introducción

Tras varias décadas en las cuales la población colombiana se ha visto inmersa en el conflicto armado, las denuncias relacionadas a situaciones de violencia sexual han iniciado a emerger de las narraciones de las víctimas quienes en ocasiones han silenciando sus voces frente a estas situaciones, obligándolas a soportar este tipo de situaciones que tienden a su naturalización en la historia de vida, comunidades y familias.

Esta forma de violencia contra la mujer ha sido empleada como un mecanismo de intimidación y poder, a su vez se ha establecido como una de las formas de tortura y de castigo para lograr implantar códigos de conducta que permiten someter a las poblaciones a regímenes del terror lo que implica una huella indeleble en la historia de vida de los sujetos y un componente de la memoria histórica de las comunidades que se encuentran inmersas en estos escenarios. A su vez la violencia paulatinamente se ha establecido como una práctica sistemática y generalizada que interviene en el control del diario vivir de las mujeres enfrentándolas no solo al delito sexual sino al control de su propia identidad imponiendo en ellas horarios de salida, formas de vestir, tipos de relacionamiento en su entorno social y personal.

Es así que bajo el contexto en el cual se enmarca el conflicto armado las mujeres han sido las principales afectadas frente a las condiciones de violencia sexual la cual ha sido empleada en muchas ocasiones como arma de guerra por todos los grupos armados (fuerzas militares del Estado, paramilitares y grupos guerrilleros). (Conpes 161, 2013).

La mayoría de las situaciones de abuso contra la mujer se han mantenido durante varios años en la impunidad al no encontrar un sistema que les brinde protección frente al temor por las represarías ante la denuncia, la vergüenza, la culpa y el miedo, al peligro que pueden correr ellas y sus familias tras colocar en conocimientos de los entes de control estas situaciones lo que implica en ellas que se vean obligadas a cargar con el dolor ante la impunidad de estos hechos.

Ante la falta de denuncias la sociedad ha "normalizado" estas situaciones enfatizando la necesidad de centrar sus acciones a la restitución de tierras, a la creación de subsidios y a estrategias de reparación que ser enmarcan en resarcir el daño desde una atención de corto aliento en su afán de cumplir con la restitución de los derechos de las victimas sin dimensionar las situaciones que se han enmascarado durante años por las victimas inmersas en el conflicto. No hay como establecer cuantas de las mujeres víctimas del conflicto armado ha sido sometida a violencia sexual ni de las repercusiones que este tipo de hechos han generado en su vida y en el

desarrollo de sus proyectos de vida.

Tras las acciones de indagación establecidas por entidades como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, se ha encontrado en varios relatos como las mujeres han aprendido a callar este tipo de delitos los cuales en varias ocasiones han debido enfrentar desde su niñez identificando en muchos de los estudios desarrollados por esta entidad como "cada de 10 desplazadas se han visto obligadas a huir debido a este delito". "Según datos de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos en el 2005, la violencia sexual continúa durante el desplazamiento: el 52% de las mujeres han sufrido algún tipo de maltrato físico y el 36% han sido forzadas por desconocidos a tener relaciones sexuales" (Oxfam 2009 p 8).

En Colombia no existe un espacio geográfico que garantice las condiciones de integridad a las mujeres en condición de desplazamiento lo cual puede evidenciarse en los relatos de las mujeres afrocolombianas e indígenas, quienes se ven enfrentadas a situaciones de discriminación por género, etnia y condición social, esto sumado a las múltiples situaciones que deben enfrentar al llegar a un espacio geográfico diferente al de su origen en donde se reproducen relaciones desiguales de género, en las que claramente se le atribuye un lugar de privilegio a la figura masculina la cual es concebida bajo parámetros de poder económico y dominio sobre la feminidad que tradicionalmente ha sido asociada con la debilidad y la dependencia, excluyendo además formas de relación distintas al modelo heterosexual dominante.

A su vez la sociedad colombiana ha estructurado una jerarquía racial que ubica a la población afrocolombiana e indígena en un lugar subordinado a nivel social, económico, político y cultural, situación que puede evidenciarse bajo las desfavorables condiciones socioeconómicas en que se encuentran estas regiones del país, hecho visible en las mujeres que por desplazamiento llegan a las grandes urbes, quienes llegan a habitar en los barrios periféricos de las ciudades donde las condiciones sociales suelen ser marginales, estas condiciones se suman a las expresiones cotidianas de racismo que a diario enfrentan lo que se convierte en un espacio de revictimización ya que muchas refieren que nuevamente son expuestas a seguir impactos de la violencia en un ámbito diferente. (Marciales, 2013)

Ante este panorama se establece la necesidad de generar estrategias psicosociales de intervención no solo centrando las acciones en generar estrategias orientadas a la intervención individual e inmediata que no logre ampliar su espectro a las múltiples secuelas que genera el conflicto armado, sino que se intenta evidenciar a través de esta investigación la necesidad de establecer estrategias de intervención psicosociales orientas a comprender la complejidad de las situaciones que deben superarlas mujeres víctimas de actos de violencia sexual en el marco del conflicto, con el fin de potencializarlas como sujetos de derechos que confluyen en sistemas familiares y sociales que bajo estos parámetros presentan re estructuraciones a los cuales debe adaptarse bajo las dinámicas que se desarrollan en este tipo de sucesos, partiendo de las resignificación que muchas de ellas han realizado de los hechos violentos.

Objetivo

El objetivo de este trabajo se encuentra enmarcado bajo uno de los componentes planteados por el proyecto "Nuevas subjetividades de las mujeres en la ciudad de Bogotá víctimas de actos violentos en el conflicto armado y la definición de sus relaciones y estructuras familiares, a partir de la re significación en su historia de

vida", el cual se encuentra en la fase final y desde donde se establece la importancia de analizar las estrategias de re significación de los actos de violencia sexual que realizan las mujeres inmersas en el conflicto armado con el fin de realizar un acercamiento a la elaboración y subjetivación de este tipo de hechos en su historia de vida.

A su vez se establece como objetivos específicos la necesidad de identificar las redes de apoyo con las que cuentan las mujeres que han sido víctimas de violencia sexual con el fin de comprender la resignificación de los hechos de manera individual, familiar y colectiva, Identificar las estrategias e intervención y reparación a las cuales tienen derecho las victimas para conocer percepción de la mujer en situación de vulnerabilidad frente al sistema de atención y finalmente se espera brindar un panorama que permita reconocer las necesidades latentes a los cuales deben orientarse los planes de intervención vigentes tras las secuelas a mediano y largo plazo del hecho violento desde los relatos de las víctimas.

Método

El trabajo fue desarrollado a partir de un estudio cualitativo desde una observación participante, en donde se abordaron desde historias sociales en mujeres desplazadas víctimas de abuso sexual, ubicadas actualmente en la ciudad de Bogotá.

A su vez se realizó un acercamiento con la población desde un enfoque etnográfico que permitió realizar un análisis de las dimensiones temporales a su cotidianidad que permitió conocer la resignificación que han realizado de los hechos violentos a los que fueron sometidas. (Sandoval, 2002)

Fundamentación teórica

Se presenta a continuación una revisión documental desde el cual se ha establecido un marco de referencia que permita identificar los elementos epistemológicos presentes en este trabajo.

> **"La reparación que nos dan a nosotros no es solo plata, a nosotras nos toca adaptarnos a una ciudad que no es la nuestra y en esta no tenemos oportunidades. ¿Qué va a pasar cuando se acabe el dinero?" (Relato mujer 46 años sobreviviente el conflicto)**

Según los datos de Oxfam Internacional, 2010, se presume que más 500.000 mujeres posiblemente han sido víctimas del agresión sexual en el conflicto armado, y se espera que estas cifras vayan en aumentos tras las declaraciones que a diario realizan las victimas para la restitución de sus derechos. Estas cifras no solo estiman a las mujeres que se consideran testigos del conflicto, sino que incluye aquellas que se encuentran a grupos al margen.

Políticamente la ley 1448 del 2011 se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, enmarcando las acciones en los establecido por el artículo 137 donde se establece la necesidad de implementar un programa de atención psicosocial que pueda brindar atención individual, familiar y comunitaria a la vez que se deberá garantizar una "atención de calidad por parte de profesionales con formación técnica específica y experiencia relacionada, especialmente cuando se trate de víctimas de violencia sexual, para lo cual deberá contar con un componente de atención psicosocial para atención de mujeres víctimas" (Ley 1448 de 2011).

Bajo los relatos recopilados tras varias investigaciones que han centrado su atención en comprender las afectaciones que genera en la población el conflicto armado, se evidencia como los casos de violencia sexual eran registrados en innumerables relatos de las víctimas, frente a las bajas cifras de denuncias por actos de violencia que se registraban en el RUV (registro Unificado de victimas), por cual se establecido creación de la Ley 1719 de 2014 la cual busca la adopción de medidas que permitan garantizar el derecho de acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, centrando su atención en la violencia sexual asociada al conflicto armado interno en mujeres, niñas, niños y adolescentes víctimas.

Las múltiples formas de violencia contra las mujeres son en gran parte el producto de la ausencia de garantías para el ejercicio de sus derechos que hasta hoy sigue sin tener eco en las prioridades del Gobierno.

A las situaciones de abuso sexual en las regiones se suma a la necesidad de desplazamiento forzado de miles de personas que abandonaron sus territorios para dejarlos a expensas de los intereses económicos de terceros, obligando en el caso de las mujeres a ejercer la prostitución para poder sobrevivir. (Mesa de trabajo mujer y conflicto armado, 2012)

Estudios recientes como el realizado por el Circulo de Estudios culturales y políticos en 2015, evidencian el trabajo realizado con mujeres víctimas del conflicto armado entre los años 2011 a 2014 en el cual se documentan 502 casos, de los cuales afirman solo uno ellos fue activado por parte de la institucionalidad estatal bajo la ruta de atención y reparación de manera integral, y el 94.82%, de las mujeres pusieron en conocimiento sus casos ante algún ente estatal pero no fueron conducidas u orientadas a ninguna ruta de atención y reparación. . (Circulo de Estudios culturales y políticos, 2015 p.9)

Estas cifras evidencian la poca credibilidad que tiene las victimas del sistema judicial y la falta de un acompañamiento adecuado para que los hechos violentos sean declarados con la complejidad que se desarrolla en estos casos, además al estar en ocasiones las mujeres bajo fuertes amenaza e imposibilitadas de entes para colocar en conocimiento este tipo de situaciones, hacen que las denuncias solo logren colocarse muchos tiempo después de ocurrido el caso.

A partir de la articulación que se ha venido desarrollando con el Ministerio de Salud para el direccionamiento de casos de mujeres que han sido víctimas de violencia sexual en el contexto del Conflicto Armado, se encuentra que en su mayoría no ha accedido a atención especializada tal y como lo indican las rutas y la normatividad, y menos el acceso a una atención que cumpla con el Enfoque Diferencial. Al exponer sus casos al sector salud genera una seria dificultad para el acceso de las mujeres a la atención especializada como es la realización de exámenes de ETS, VIH y demás, así mismo el acceso a atención psicosocial.

Otras barrera está relacionada con la posibilidad de acceder a la ruta de atención psicosocial tras la denuncia, pues en la mayoría de los casos no se diligencia de manera adecuada por lo que muchas situaciones no quedan registradas adecuadamente, lo que imposibilita la reparación integral de los hechos de los hechos a que fueron expuestos. A esto se suma la falta de profesionales capacitados para dar abordaje a este tipo de situaciones, por lo que en las comunidades han surgido liderezas que han brindado acompañamiento a las mujeres en los lugares más apartados, las cuales se han autodenominado "terapeutas artesanas".

Es así que las mujeres han sido las grandes protagonistas de los procesos de reparación al interior de sus regiones, gestando grupos que permiten el empoderamiento y restitución de sus derechos, ya que en la mayoría de los casos son ellas quienes delimitan los rumbos de sus familias.

Poder e intimidación como estrategia de guerra

> **"Ellos llegaron y nos decían que sabíamos de las guaca que se supone había en esa finca, mi papá no sabía nada de eso, entonces sacaron a mi hermanito y lo mataron frente a él, mi papá grito tanto que se rompió las cuerdas bucales" (Relato de mujer de 37 años sobreviviente del conflicto armado)**

La disputa de territorio y poder en varias de las regiones de la geografía colombiana por parte de las guerrillas, paramilitares y Fuerza Pública han establecido dinámicas de intimidación para la población tras la confrontación armada, y la guerra se ha librado por más de 50. (Memoria Histórica, 2011 p58)

Tras las lucha libradas por estos actores en conflicto, emerge otros tipos de batallas que de manera silenciada debe aprender a convivir no solo con los sujetos de poder, que han tomado dominio no solo de las tierras sino de sus vidas, sino que deben plantear estrategias que permitan su supervivencia y la de los suyos. Es así que al interior del país se establecen varias batallas desde ópticas y perspectivas diferentes unas dadas desde las dinámicas del ejercicio del poder y otras invisibilidades desde las cuales se busca poder continuar en las regiones a pesar de los atropellos a los que puedan verse expuestos.

En los relatos de estas voces silenciadas (victimas) se puede evidenciar como la violación a los derechos humanos se convierte en un componente de cada día, siendo las principales víctimas de estos hechos los niños, niñas, mujeres y homosexuales, quienes deben someterse a "la regulación de cuerpos, espacios y prácticas sociales enmarcadas en una organización y estratificación de clase, etnia y género". (Memoria Histórica, 2011 pág. 59)

Es así que aunque se han recopilado varias investigaciones que dan cuenta de este tipo de situaciones de violencia e intimidación bajo el marco del conflicto armado, han sido amparadas bajo la complicidad de un país que pareciera ajeno a reconocer su realidad, esto puede evidenciarse al examinar las narraciones que recogen

entidades como el centro de Memoria Histórica "Mujeres y Guerra" (2011), los cuales dan cuenta de situaciones que se presentaron en las regiones de a la luz de publica y se normalizaron sin dimensionar los factores intrínsecos que se desarrollaban bajo estos hechos.

En estas narraciones se percibe como es subvalorado el rol de la mujer, la cual era tratada bajo parámetros arcaicos de dominación, ejerciendo en ellas medidas de control desde las cuales se les dio un papel servicio al rol masculino, enmarcado estas situaciones tras los repetidos casos de abuso silenciados por el temor al castigo o al escarnio público, permitiendo con estas prácticas proteger a sus familias de situaciones de abuso, reclutamientos forzados, de protección de los mismos victimarios o garantizar no ser expropiados de sus tierras.

Esto sumado a los ajusticiamientos que se realizaban en espacios públicos para ejercer un control basado en el miedo sobre las poblaciones quienes veían con indignación como sus conocidos, familiares y amigos eran muchas veces acusados de hechos que no habían cometido y asesinados sin un motivo aparente. (Memoria Histórica, 2011)

El conflicto armado, una huella en los cuerpos de las mujeres

> **"A ella le toco ir a sacar a sus hijos del monte, ella no se los iba a dar. A cambio de eso; le toco dejarse violar de ellos. Pero ahora ella está bien con sus hijos, los pudo recuperar" (Relato mujer 42 años sobreviviente).**

El conflicto interno colombiano además de pobreza ha traído como consecuencia graves situaciones de violación a los derechos humanos tales como la violencia sexual particularmente en mujeres y niñas, comunidades indígenas y afrocolombianas.

Las mujeres inmersas en el conflicto armado se han visto expuestas a un innumerable grupo de atropellos y de vulneraciones de sus derechos entre los cuales se han presentado situaciones de violencia sexual caracterizadas, por una crueldad extrema manifiesta en las huellas de tortura que quedan en los cuerpos femeninos. La violencia sexual se ha utilizado como una de las principales estrategias de guerra encaminada a la expansión del poder territorial, por ende, la violencia no se enfoca únicamente en la apropiación del cuerpo femenino, sino que para lograr convertirse en un método eficaz de intimidación en muchas ocasiones se realizaron estos hechos en presencia de las familias de las mujeres víctimas o de la misma población. En sí la violencia sexual es utilizada como método represivo, que genera terror, miedo e indignación a través de la publicidad del acto, logrando a su vez la subordinación, desplazamiento y una desarticulación de las estructuras familiares y sociales (Corporación Sisma mujer, 2009).

Entre los delitos de violencia, se incluyen formas de agresión a la mujer como la violación sexual, la esclavitud sexual, el embarazo y el aborto forzado, el feminicidio entre otros. Estos actos de violencia han sido protagonistas del conflicto armado colombiano, como una marca indeleble en la vida de las víctimas, con la intención de someterlas a través de la lógica de erradicación del enemigo y de deshumanización del adversario, no solo conformándose con el sometimiento de la víctima sino que en ocasiones se realizan marcas corporales con

armas corto punzantes en los cuerpos de las mujeres, para ratificar su poder sobre ellas quienes debe llevar no solo el recuerdo de lo sucedido, sino que cada día al verse marcada debe recordar los hechos victimizantes (Mesa de trabajo mujer y conflicto armado, 2012).

Estas situación son calladas por la mayoría de las mujeres quienes no han contado estos hecho a sus parejas, ni familias, a su vez la estructuración sexual y racialmente jerárquica de la sociedad colombiana profundiza los impactos de la violencia, desde el cual el ejercicio de los derechos de las mujeres se limita a solo una diferenciación de género que no logra dimensionar las necesidades que requieren las víctimas, quienes atraviesan a diario señalamientos sociales que las culpabilizan y que son usados para justificar la violencia que sufrieron; la estigmatización social de las víctimas, a través de la cual son asociadas con la pobreza y la miseria; el continuum de la violencia sexual que a diario enfrentan las mujeres en especial las afrocolombianas, gracias al discurso colonial racista que las identifica como hipersexuales; la violencia intrafamiliar y de pareja; la revictimización institucional derivada de la ausencia de un enfoque de atención diferencial, la falta de diligencia y la infiltración por parte de los diferentes actores armados al interior de las instituciones del Estado (Marciales, Ob. Cit:170).

Resultados

Tras el abordaje a los grupos de mujeres se identificaron factores de riesgo asociados a factores de riesgo en todos los contextos en que se desarrolla la violencia es la perpetuación de construcciones sociales sobre género y "raza", a partir de las cuales se reproducen estereotipos y se refuerzan relaciones desiguales de poder que ponen en desventaja a mujeres, niños, niñas, jóvenes y personas con orientaciones sexuales diversas, particularmente negras, afrocolombianas, y que llevan a la naturalización social de estas violencias.

Se pudo identificar como la falta de personal especializado y no sensibilizado ante las dinámicas del conflicto armado, dificultan la ejecución e implementación efectiva de los enfoques diferenciales y de género, desde los cuales se deben garantizar los derechos de las mujeres, niños, niñas y jóvenes víctimas de violencia, siendo esto un factor de riesgo alto, en la medida en que genera un espacio propicio para la impunidad y la perpetuación de tales violencias.

En el caso de las mujeres, niños, niñas y jóvenes víctimas de violencia se identificaron las barreras de acceso a la Justicia, la lentitud en los procesos y la ineficacia de las medidas de protección. Del mismo modo, la reproducción por parte de las víctimas mismas de los estereotipos raciales y de género, son un importante factor de riesgo para ellas, dado que asumir una posición de desventaja socioeconómica, reduce su autoestima y limita su capacidad para romper con los ciclos de violencia que por el contrario pueden resultar siendo reproducidos en futuras generaciones.

Además las desigualdades socioeconómicas, el desconocimiento de los derechos, los bajos niveles de escolaridad y falta de una preparación que garantice el acceso a oportunidades laborales dificultad una mejor calidad de vida para ellas y sus familias, por lo que en sus relatos refieren que la reparación integral no pueden reducirse a recibir un recursos económico, ya que las afectaciones en sus vidas y estructuras familiares son

muchos más profundas.

El conflicto armado es en sí mismo un factor de riesgo en Colombia, particularmente en regiones con ausente o débil presencia del Estado, ya que implica convivir con los actores armados legales e ilegales, como ocurre en varias de las zonas periféricas y barrios populares de las grandes ciudades del país. En si la falta de garantías y efectividad en el otorgamiento de medidas de protección, se convierte en factor de riesgo para la vida e integridad de las mujeres que viven en dichos contextos, que son lideresas sociales o que pertenecen a una organización social.

A su vez se evidencia la falta de protección, atención, asistencia, acceso a la justicia y a la reparación de las mujeres víctimas, quienes deben afrontar obstáculos estructurales de la organización estatal, la falta de presupuesto para la implementación de las políticas públicas, la falta de personal disponible e idóneo, los trámites burocráticos, la congestión judicial, la corrupción, la inoperancia del sistema de salud, entre otros.

Un enfoque de atención diferencial debe ante todo garantizar la accesibilidad a los servicios de salud, a la justicia de reparación integral que dimensione no solo las afectaciones presentes sino que logre profundizar en las necesidades y la afectación real que conlleva estos hechos de violencia en las mujeres. No se puede pretender brindar atención a las victimas bajo los parámetros de atención de hechos que se desarrollan en escenarios de no conflicto, o con modelos extranjeros que no dan cuenta de las necesidades culturales y reales de los escenarios nacionales.

Conclusiones

Durante las intervenciones realizadas a la población se pudo evidenciar como la reconstrucción de la memoria de las mujeres víctimas del conflicto armado, permite un conocimiento de las diferentes prácticas de violencia a las que fueron sometidas para lo cual han establecidos fuertes alianzas tras un componente común que implica ser sobrevivientes del conflicto armado, pero a la vez haber vivenciado situaciones de abuso sexual, lo que permite entender las implicaciones que este tipo de hechos conlleva, bajo la premisa de "no callar más".

La resignificación de los hechos las han fortalecido y les ha permitido realizar reflexiones orientadas a lograr un reconocimiento y control de su cuerpo, estableciendo en algunos casos desde sus prácticas ancestrales para los procesos de sanación. Aunque en muchos casos no han accedido a la búsqueda de apoyo terapéutico, al manifestar que las garantías de un enfoque diferencial debe garantizarles a su vez la atención de profesionales de sus etnias con los cuales sentirse cercanas y no ajenas ya que no pueden dimensionar sus escenarios culturales. La posibilidad de verbalizar los hechos de violencia y poder crear un reconocimiento y aceptación de cuerpo tras actividades como la danza, les resulta de gran utilidad para su reparación, pues dan a conocer su propia perspectiva y su papel activo para superar la violencia y desigualdad.

La búsqueda de la verdad y la memoria desde las propias vivencias de las mujeres víctimas aporta a la negociación del conflicto armado desde la voz de las mujeres para la construcción de la paz y la superación de la impunidad, hecho que permite vislumbrar un panorama de reconciliación a través de sus propias vivencias lo que les puede permitir seguir adelante y dar cuentas de cómo seguir construyendo a través de la transfor-

mación del dolor de forma positiva.

Referencias

Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. (2011). Sistema de información para la población desplazada. Recuperado de http://www.accionsocial.gov.co/EstadisticasDes plazados/GeneralesPD.aspx

Alta Consejería Distrital para las Víctimas, la Paz y la Reconciliación [ACDVPR]. (Documento no publicado. 2014). *Las mujeres víctimas del conflicto armado residentes en Bogotá D.C.* Bogotá.

Amnistía Internacional (2004), "Colombia: Cuerpos marcados, crímenes silenciados: Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado", MR 23/040/2004.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, Informe: Las Mujeres frente a la Violencia y la discriminación derivadas del causas y consecuencias: Misión a Colombia (1-7 de noviembre de 2001). En: Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, Informe: Las Mujeres frente a la Violencia y la discriminación derivadas del conflicto Armado en Colombia (2006).

Congresos de la república (2011). Ley 1448 DE 2011, Diario Oficial No. 48.096 de 10 de junio de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Congresos de la república (2014). Ley 1719 DE 2014, Diario Oficial No. 49.186 de 18 de junio de 2014. Por la cual se modifican algunos artículos de las Leyes 599 de 2000, 906 de 2004 y se adoptan medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1719_2014.html

Corporación Sisma Mujer. (2009). *Mujeres en Conflicto Violencia Sexual y Paramilitarismo*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de Sisma Mujer: www.sismamujer.org/mujeres-en-colombia-violencia/

Descripción analítica de la documentación de casos de mujeres víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado colombiano. (2015). Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos.

http://circulodeestudios.org/wp-content/uploads/2015/04/Descripci%C3%B3n-anal%C3%ADtica-de-la-documentaci%C3%B3n-de-casos-de-mujeres-v%C3%ADctimas-de-violencia-sexual-por-motivo-del-conflicto-armado-colombiano.pdf

Marciales Montenegro, C. (2013). *Violencia sexual en el conflicto armado: Los rostros afro de la reparación. Caso: Asociación de Mujeres Afro por la Paz [Afromupaz].* (Tesis de maestría no publicada). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Mesa de trabajo "Mujer y Conflicto Armado". (marzo de 2012). *XI Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de www.coljuristas.org:

http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/xi_informe_mesa_mujer_y_conflicto.pdf

Centro de Memoria Histórica (2011) Mujeres y Guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe Colombiano, Bogotá. Editorial Taurus

OXFAM, (2009). Informe de Oxfam Internacional. La Violencia Sexual en Colombia, Un arma de guerra. Violaciones y otras violencias. Recuperado http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-sexual-violence-colombia-sp_3.pdf

Ruta Pacífica de las mujeres. (Noviembre de 2013). *La verdad de las mujeres Víctimas del conflicto armado en Colombia - versión resumida*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de www.rutapacifica.org.co/images/libros/versionresumida.pdf

Secretaría de la Mujer. (s.f.). *Secretaria Distrital de la Mujer*. Recuperado el 11 de Julio de 2014, de http://sdmujer.gov.co/index.php/component/content/article/2-uncategorised/41-acceso-a-la-justicia-y-eliminacion-de-las-violencias

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Segunda Unidad. P. 76-78 recuperado de: file:///D:/Downloads/Investigacion_Cualitativa._Carlos_Sandoval_Referencias_Complementarias_.pdf

25 - COMPORTAMIENTOS DE RIESGO EN ADOLESCENTES Y LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES – HUÁNUCO, PERÙ

AUTOR:

Lilia Lucy Campos Cornejo

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

HUÁNUCO - PERÚ

RESUMEN

El objetivo fue determinar la relación de los estilos educativos de los padres y los comportamientos de riesgo en adolescentes de la provincia de Huánuco-Perú, con una muestra de 700 adolescentes y padres de familia, a quienes se les aplicó el Cuestionario sobre comportamientos de riesgo en Adolescentes construido por Campos, L. (2007) y el Cuestionario de Estilos Educativos de Ángela Magaz. Los resultados señalan que el (38%) de padres presentan estilos educativos de tipo asertivo, de tipo punitivo (26%), sobreprotectores un (24%) e indiferente un (13%). En los comportamientos de riesgo, teniendo en cuenta los niveles moderado y alto se encontró que, el (75%) de adolescentes hacen uso desmedido de Internet, el (33%) uso inadecuado del tiempo, un (24%) con riesgo en problemas delictivos, el 36% con problemas alimenticios, un 11%) con intento de suicidio, el 60% de iniciación sexual temprana y un 40% con riego de consumo de alcohol y droga. Ambas variables no están relacionados estadísticamente lo que implica que las influencias son extra-familiares.

Palabras Claves: Adolescentes, comportamientos de riesgo y estilos educativos

lilialucy@hotmail.com

Introducción

Según el informe elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el año 2014, la depresión es la principal causa de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes de ambos sexos de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años. Las tres principales causas de mortalidad entre los adolescentes a nivel mundial son los traumatismos causados por el tránsito, el VIH/sida y el suicidio. Se estima que en 2012 fallecieron 1,3 millones de adolescentes en todo el mundo.

Diversas investigaciones han dejado en evidencia una mayor vulnerabilidad durante el proceso adolescente para iniciar conductas de riesgo en salud mental y adaptación social tales como: el consumo de alcohol y drogas, el VIH, los traumatismos consumo de drogas ilícitas, embarazo precoz, deserción escolar, violencia y conductas antisociales. Estas manifestaciones se presentan como un fenómeno emergente, amenazando la convivencia social y reduciendo en estos adolescentes las posibilidades de ajuste psicológico y social futuro, por lo que exigen medidas clave para responder eficazmente a las necesidades físicas y de salud mental de los adolescentes.

En el mundo actual hay 106 millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad en América Latina y el Caribe

(OMS, 2014), de los cuales 15 millones de adolescentes viven en pobreza extrema y según el Ministerio de Salud (2012) en el Perú los adolescentes de 12 a 19 años son 4,656,477 y en la Región Huánuco de 97,921; quienes se ven amenazados por carencias educacionales, oportunidades laborales, explotación, violencia social, discriminación étnica y por razones de sexo.

Por otro lado Millon (1990) señala, que los individuos en su vida cotidiana, aprenden a utilizar estilos de personalidad cuyas características básicas dependen de su constitución biofísica que facilita un determinado comportamiento y las experiencias vividas en las que otros actúan como refuerzo; en tal sentido las personas inmersas en un medio social reciben las influencias de este medio desde su infancia y hasta la madurez; tanto a través de modelos directos: padres, hermanos, tíos, abuelos, profesores, como indirectos: televisión, prensa, radio, literatura, etc. Este proceso de modelado facilita la adquisición de diversas ideas, creencias, valores, que constituyen el propio modo de percibir el mundo. Luego las propias experiencias van modulando lo que constituirán los hábitos de comportamiento de acuerdo a los estilos educativos que reciben en este caso de los padres. En tal sentido los diferentes estilos educativos de los padres van a tener influencia en el comportamiento de sus hijos y que en general por las influencias del medio pueden condicionar a comportamientos específicos de riesgo en los adolescentes del departamento de Huánuco. Estos hechos reafirman la necesidad de detectar y estudiar tempranamente los comportamientos de riesgo y, desde un abordaje psicométrico, una caracterización de comportamientos específicos de riesgo de acuerdo a los estilos educativos de los padres y las condiciones contextuales de las provincias de Huánuco.

Objetivos

- Determinar los estilos educativos de los padres y los comportamientos de riesgo de los adolescentes de Huánuco.
- Establecer la asociación entre los estilos educativos de los padres y los comportamientos de riesgo de los adolescentes.
- Comprobar si existen diferencias en los comportamiento de riesgo de los adolescentes varones y mujeres.

Desarrollo

Kechichian, (1997), señala que la sociedad moderna, sus problemas e inestabilidad, hacen que la escala de valores de muchos sectores sociales a menudo coloquen a los adolescentes frente a caminos de rumbos dudosos, la delincuencia, los vicios, etc.

El adolescente además de vivir cambios físicos y en la sociedad en que vive, se le suma también cambios psicológicos. Muchas veces el adolescente se muestra decidido y resuelto, pero en el fondo está latente la inseguridad que los cambios ocasionan. Su indefinición puede notarse en sus pautas de conducta, no sabe si la independencia que pretende debe ser total o con un control paterno, (Itkin, 2000).

A nivel mundial los adolescentes representan el 20% de la población total y de este el 85% se encuentra en los países en vías de desarrollo. La salud de las personas es relevante para el desarrollo socioeconómico de cualquier país, más aún si hablamos de la salud de los adolescentes, pues si bien es cierto que gran parte de los hábitos nocivos para la salud adquiridos durante la adolescencia no se traducen en morbilidad o mortalidad durante la adolescencia en sí misma, sí lo hacen en años posteriores.

La OMS estima que el 70% de las muertes prematuras en el adulto tienen su etiología en conductas desarrolladas durante la adolescencia.

El Perú es considerado como un país de adolescentes y jóvenes, que se encuentra en proceso de contar con mayor población en edad para trabajar en relación a su población dependiente. Esta es una de las razones del porqué invertir hoy en la población adolescente. Con las inversiones adecuadas, la población joven económicamente activa será el motor del crecimiento económico y un agente para el cambio social (Bloom y cols., 1999; Jacinto y cols. 2000). No obstante, si se margina a la juventud su crecimiento repercutirá negativamente en el sistema de salud del país

Los comportamientos de riesgo para la salud, que comprometen la integridad física y mental, aluden a comportamientos en lo sexual (inicio temprano de relaciones sexuales, uso inconsistente de condón, etc.), en el control del peso y la apariencia física (inducción de vómito), en el nivel de actividad física (vida sedentaria) y el consumo de sustancias legales e ilegales que pueden producir dependencia (alcohol, cannabis, etc.). Entre los comportamientos de riesgo tenemos los siguientes: Intento de suicidio, consumo de alcohol y drogas, violencia juvenil y delincuencia, violencia juvenil y delincuencia, iniciación sexual temprana, uso desmedido de internet, impulsividad y agresividad en el hogar, trastornos alimentarios, uso inadecuado del tiempo libre, entre otros.

Estos comportamientos que comprometen la salud se asocian entre sí, es decir, por lo general se presentan en el mismo grupo de adolescentes, lo cual constituye un patrón de comportamiento de riesgo para la salud. Sin embargo, hasta la fecha, no se han estudiado como las manifestaciones o componentes de un todo, teniendo en cuenta las influencias epigenéticas y sociocinéticas que van configurando la personalidad de los individuos.

La personalidad es el individuo social organizado a partir de la información genética de sus células y sobre la base de la información social transcrita en información psíquica consciente, de cuya actividad depende la reestructuración sociocinètica de sus componentes: temperamento, intelecto y carácter. (Ortíz,P. 2008).

Las condiciones sociocinèticas pueden amenazar directamente la salud y también pueden debilitar el apoyo social tradicional que ayuda a los jóvenes a prepararse para las oportunidades y exigencias de su pasaje a la edad adulta, así como negociar y explorar dichas oportunidades y exigencias. Muchos problemas de salud mental surgen al término de la infancia y principios de la adolescencia. El hecho de potenciar la sociabilidad, la capacidad para resolver problemas y la confianza en uno mismo ayuda a prevenir problemas de salud mental como los trastornos del comportamiento, la ansiedad, la depresión o los trastornos ligados a la comida, junto con otras conductas de riesgo como las ligadas a la vida sexual, el consumo de sustancias o las actitudes

violentas

Por otro lado, la influencia decreciente de la familia y el entorno, cultural, el advenimiento más temprano de la pubertad y el matrimonio más tardío aumentan los riesgos de actividad sexual desprotegida entre los adolescentes solteros en muchas partes del mundo. En algunos países, el matrimonio y la procreación precoces dan lugar a tasas elevadas de mortalidad materna e infantil. En otros, las enfermedades de transmisión sexual, inclusive el VIH/SIDA, constituyen enormes riesgos para la salud de los adolescentes. En la actualidad, los adolescentes disponen con mayor facilidad de sustancias potencialmente dañinas, como el tabaco, el alcohol y otras drogas, que amenazan su salud a corto y largo plazo. La violencia infligida por los propios jóvenes y contra ellos es un fenómeno de proporciones cada vez mayores. Los varones jóvenes participan frecuentemente en actos de violencia. Los intentos de suicidio entre los jóvenes van en aumento y muchos jóvenes son víctimas de actos de violencia, inclusive de abuso sexual, a menudo perpetrados por adultos.

Sin embargo, las medidas destinadas a generar un entorno más seguro y a enseñar a los niños y adolescentes a desarrollar una vida afectiva sana, potenciando el aspecto productivo a través del intelecto y orientando a una actuación reflexiva y consciente de sus actos pueden reducir las probabilidades de estos riesgos en el proceso de su desarrollo y específicamente en nuestro estudio vamos a tomar en cuenta los estilos educativos que vienen a ser el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos. (A. Magaz, García, 1998).

El tipo de educación que reciba desde la infancia explica muchos de los episodios futuros que se deriven a lo largo de su desarrollo y crecimiento. En concreto, los problemas escolares de los estudiantes están muy relacionados con las decisiones que los padres han adoptado durante la infancia de un niño y su adolescencia para guiar su actitud. Podemos señalar también que los estilos educativos son la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, cuando hay que tomar decisiones sobre ellos o resolver algún conflicto, responde a la manera cómo el adulto interpreta las conductas de sus hijos, y a la visión que tiene del mundo al que se van a incorporar éstos.

En la educación sobreprotectora, los padres piensan que son totalmente responsables de sus hijos; se sienten excesivamente preocupados y nerviosos cuando sus hijos hacen algo sin ayuda o supervisión, les evitan actividades que consideran arriesgadas, peligrosas o incluso molestas para ellos, fijando su atención en las imperfecciones y errores de sus hijos. Las consecuencias son que desarrollan un concepto de sí mismo muy deficiente, presentan retrasos en el aprendizaje de autocuidado personal y otras habilidades sociales, carecen de iniciativa para emprender acciones por cuenta propia y muestran desinterés por los asuntos que le conciernen, basándose en la experiencia previa, ya me resolverán otros.

En la educación inhibicionista, piensan que si resuelves sus problemas les impides que aprendan, se fundamentan en la responsabilidad mínima y las consecuencias de este estilo educativo es que los hijos muestran conductas de búsqueda de apoyo en las figuras de autoridad, presentan errores e insuficiencias en el aprendizaje de habilidades de autonomía y habilidades sociales.

Cuando hablamos de la educación punitiva, los padres piensan que tienen la obligación de obedecernos los

hijos y aprender a comportarse de manera adecuada, fijan su atención en el comportamiento inadecuado, en las imperfecciones, errores y solamente elogian el comportamiento excepcional. Su fundamento son las exigencias, desagradecimiento, intolerancia e incomprensión. Las consecuencias es que los hijos desarrollan un concepto de sí mismo negativo, ya que reciben constantemente críticas a su persona relacionadas con su conducta, su iniciativa es muy reducida por las expectativas de fracaso o castigo y se hace posible la aparición de estados de ansiedad crónica y generalizada. Sin embargo en la educación asertiva, los padres piensan que sus hijos necesitan aprender a comportarse adecuadamente, adquirir hábitos y destrezas pasando por fases de imperfección, se fundamenta en la comprensión, tolerancia, responsabilidad equilibrada, optimismo, economía, funcionalidad.

Las consecuencias es que el elogio a unos comportamientos y la ausencia de elogio a otros facilita la discriminación y generalización de los aprendizajes, desarrollan su seguridad, toman decisiones en función de las consecuencias que espera obtener y progresa en competencias, bajo su propia iniciativa.

Los patrones educativos inadecuados pueden favorecer una escasa identificación de los hijos con las normas y los valores de los padres, y en especial con los compartidos por su grupo social de referencia. La mayoría de los autores opinan que los jóvenes de hoy tienen falta de ilusión con respecto al futuro y la alta competitividad que presenta nuestra sociedad en diversos aspectos, a esto se une el esfuerzo de muchos padres para que sus hijos tengan cubiertas todas sus necesidades materiales.

De esta forma los jóvenes de hoy día no han aprendido el valor del trabajo para conseguir sus deseos; por otra parte no están entrenados en la demora de las gratificaciones. Así viven el ahora, el presente sin perspectivas o planteamientos de futuro, haciéndoles más vulnerables a situaciones de riesgo específicamente durante la adolescencia.

RESULTADOS

Tabla Nº1: Resultados sobre los estilos educativos de los padres de adolescentes con comportamientos de riesgo, Huánuco 2014

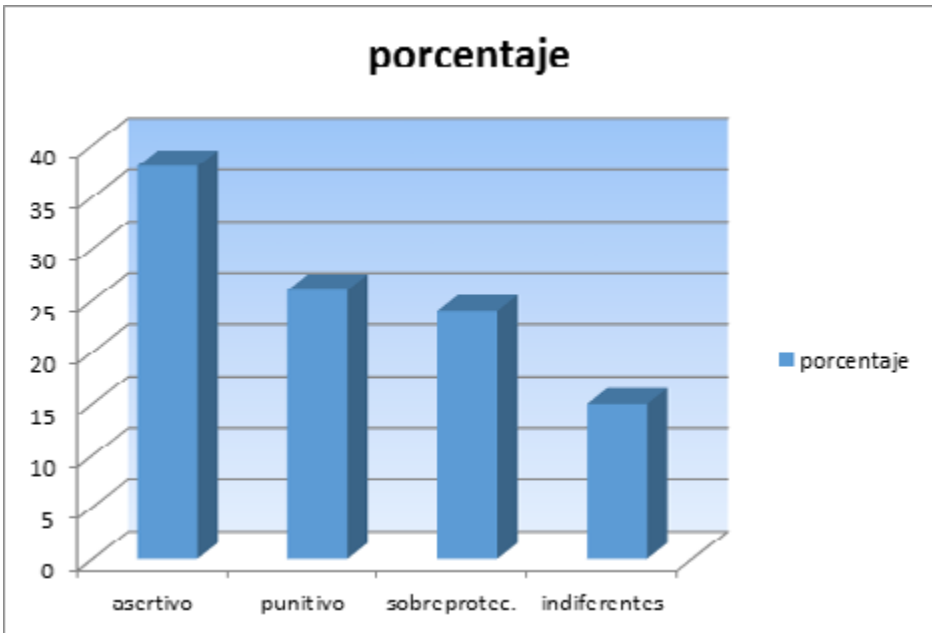
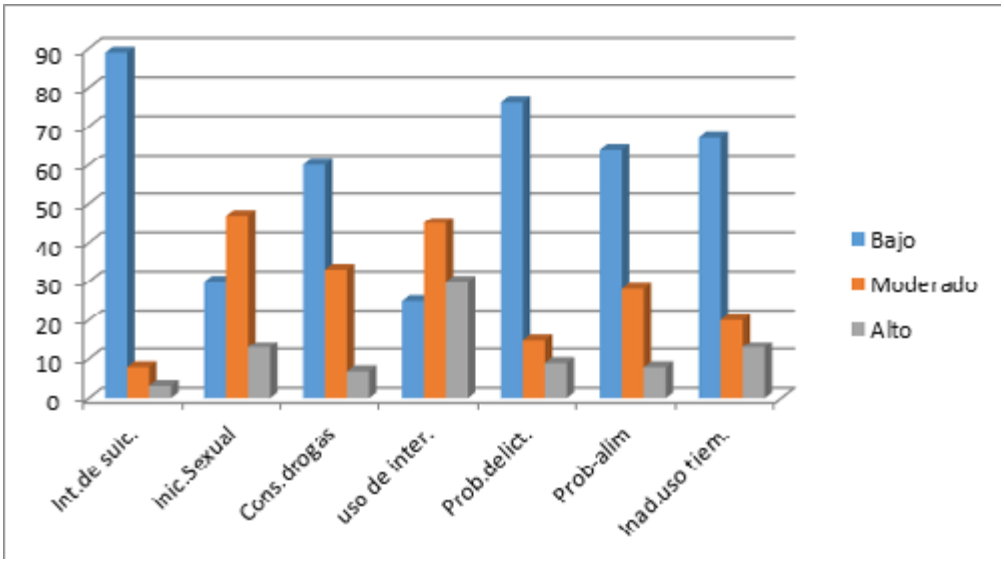


Tabla Nº2: Resultados sobre los niveles de los comportamientos de riesgo en los adolescentes, Huánuco-Perú, 2014



Los resultados señalan que el (38%) de padres presentan estilos educativos de tipo asertivo, de tipo punitivo (26%), sobreprotectores un (24%) e indiferente un (13%). En los comportamientos de riesgo, teniendo en cuenta los niveles moderado y alto se encontró que, el (75%) de adolescentes hacen uso desmedido de Internet, el (33%) uso inadecuado del tiempo, un (24%) con riesgo en problemas delictivos, el 36% con problemas alimenticios, un 11%) con intento de suicidio, el 60% de iniciación sexual temprana y un 40% con riego de consumo de alcohol y drogas

BIBLIOGRAFÍA

Avila, J. (1998). Comportamiento de Riesgo Revista U.C.E. España.

Bulnes Mario, Revista de Psicología UNMSM. 2002 Vol. 2, N. 2.

Campos, L. (2010). Inventario de Comportamientos de Riesgo. UNHEVAL. Huánuco,Perú

García, S. (2002) Delincuencia organizada. Ed. Porrúa, México

Magaz, A . (1998). "Estilos Educativos". España

Meneces, C (2009) Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas. España

Millon, T. (2001). Trastornos de la personalidad en la vida moderna, Edit. Masson, S.A. Barcelona.

Kechichian Roberto. Formación Etica y Ciudadana 7º (1997). Buenos Aires. Editorial Sainte Claire. Pág. 75-85.

Itkin Silvia. Revista Para ti. 2000. Buenos Aires. Pág. 28-30

Noller, P. y Callan, V. The adolescent in the family. Londres: Routledge. 1991.

Organización Panamericana de la Salud. Plan de acción de Desarrollo y Salud de Adolescentes y Jóvenes e Las Américas, 1998-2001. Washington, D.C.: OPS/OMS.

Palacios, D., Andrade P. (2007). "Intento de suicidio y consumo de alcohol. UNAM. Mexico

Vinoda KS. (1966) Personality characteristics of attemped suicides Brit. J. Psychiatry

26 – INCIDENTES CRÍTICOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

AUTOR:

Ramiro Gutiérrez Vásquez

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Lima-Perú

Español

Se analizó el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la investigación psicológica, con el propósito de trazar estrategias que acerquen de mejor manera a los estudiantes con esta área de la psicología. Se aplicó las técnicas de *los incidentes críticos* y de los *grupos focales* como herramientas para identificar dichos incidentes a 20 estudiantes de psicología. La información obtenida fue tratada a través del *análisis de contenido lo* que permitió llegar, entre otras, a las siguientes conclusiones: Mejorar la comunicación con los estudiantes para facilitar el control de sus emociones ante los incidentes críticos que se presenten en el aula y fuera de ella; realizar un trabajo más colaborativo y activo entre docentes que trabajan en investigación; mejorar las actividades y la dedicación a las asesorías y trabajar temas de investigación pertinentes y accesibles.

Palabras clave: Investigación psicológica, incidentes críticos, grupos focales, investigación cualitativa,

Inglés

Learning of psychological research, with the aim of designing strategies that bring better students with this area of psychology - the process of teaching was analyzed. Techniques critical incidents and focus groups as tools to identify such incidents to 20 students of applied psychology. The information obtained was processed through content analysis allowing to reach, among others, the following conclusions: Improving communication with students to improve control of their emotions to critical incidents that occur in the classroom and beyond it; a more active and collaborative work among teachers working in research; improve the activities and dedication to the advice and work issues relevant and accessible research.

Keywords: Psychological Research, critical incidents, focus groups, qualitative research,

Introducción

La técnica del incidente crítico (TIC) surgió como resultado de varios estudios conducidos durante la Segunda Guerra Mundial por el Programa de Psicología de la Aviación de la Armada de los Estados Unidos. Este programa estuvo bajo la dirección del doctor John Flanagan (1954) y fue creado para intentar mejorar el entrenamiento de los aviadores militares (tomado de Balboa, A.; acceso, enero 2015)

La TIC se usó ampliamente para mejorar la selección de la tripulación de vuelo, el entrenamiento y el desempeño en el combate. Los estudios querían obtener información acerca de las causas por las que fallaban tanto pilotos como entrenadores.

Balboa, (acceso 2015) describe varias definiciones que los diferentes autores prefieren tomar en cuenta. Sostiene que según la definición clásica de Flanagan (1954), los IC son aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, han creado dudas, han producido sorpresa o nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Balboa (acceso 2015) agrega que Wilson, Starr-Schneidkraut y Cooper (1989) sintetizan la idea de Flanagan y definen al incidente crítico como: un conjunto de metodologías relacionadas, que involucra la recolección de reportes de instancias u ocasiones ("incidentes") detallados en los cuales un individuo hizo algo que fue especialmente efectivo o especialmente no efectivo para lograr el propósito de una actividad. Por su parte, Chell en 1998 (tomado de Balboa, acceso 2015; pp: 2) define los incidentes críticos como: [...] *un procedimiento cualitativo de entrevista que facilita la investigación de sucesos o acontecimientos significativos (eventos, incidentes, procesos o asuntos) que han sido identificados por el entrevistado, más la forma en que éstos han sido manejados y los resultados que han sido obtenidos en función de los efectos percibidos. El objetivo es obtener un entendimiento del incidente desde la perspectiva del individuo, tomando en cuenta tanto los elementos cognitivos, como los afectivos y los del comportamiento.*

Por tanto, se trata de aquellos sucesos de la práctica cotidiana (sacadas de la propia experiencia), que nos impactan o sorprenden y que motivan o provocan pensamientos. (reflexión). No necesariamente son situaciones "críticas" por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este contexto se asocia "crítico" a sorprendente, inesperado o inquietante para el profesional que analiza su propia práctica (Balboa, acceso 2015).

A partir de lo anterior, se puede decir que un incidente crítico se manifiesta como algo que aparece de sorpresa y a la que se debe responder de inmediato, con rapidez. A nivel de la docencia, las consultas urgentes, los problemas surgidos por mala comunicación con el estudiante, los errores en el proceso enseñanza aprendizaje pueden ser condiciones que favorecen la aparición de incidentes críticos. En este sentido, el análisis de los incidentes críticos se torna en una herramienta importante para procurar la mejora de la calidad asistencial o de servicio a los estudiantes, también para prevenir errores y para reflexionar sobre valores o actitudes profesionales. Tanto en el campo de la formación de postgrado, de pregrado, el análisis de incidentes críticos es una alternativa novedosa para abordar los problemas de calidad y aprender de los errores (Monereo, 2010).

Aunque en un primer momento cualquier incidente puede provocar un contexto de desconcierto general, es posible abordar su análisis mediante el informe de incidentes críticos (IIC). Los IIC son narraciones cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que el profesional que ha vivido o presenciado un suceso imprevisto lo relata por escrito. Los incidentes críticos permitirían aceptar los propios errores y tener la oportunidad de

compartirlos en un contexto en el que, sin negarlos, se apuesta por un futuro en el que se puedan superar, tal vez sea una de las mejores estrategias para prevenir el cansancio emocional (burnout) de los profesionales educadores y de la salud (Balboa, acceso 2015).

Balboa (acceso 2015) plantea que por el hecho de que el incidente crítico puede ser traumático o inesperado, la primera respuesta espontánea ante este evento, podría ser olvidarlo cuanto antes o no divulgarlos. Sin embargo, también el incidente crítico puede poner límites a la negación, al insistir que se describa lo acontecido, y que se pueda tener acceso a la experiencia subjetiva de quien vivió la experiencia, y finalmente pueda ayudar, ayudar a reconducir las emociones de forma constructiva.

La técnica de los incidentes críticos se utiliza para la analizar procesos enseñanza –aprendizaje incluso se puede hablar de su estructura desde dos modelos: 1) el propuesto por Almendro y Costa (2006): tomado de Kroger, O. (2013) y 2) el propuesto por Ayala (2009): tomado de: Kroger, O. (2013).

Desde la perspectiva de Almendro y Costa (2006) la estructura de un incidente crítico tendría las siguientes partes: 1) Descripción del caso; en el cual se tomaría en cuenta dos datos importantes: a) Contexto; que incluye el lugar donde sucedió el incidente, la secuencia temporal lógica de los acontecimientos y las personas implicadas, y b) Descripción del suceso, de forma narrativa, intentando reproducir las palabras utilizadas en la situación real y siguiendo las recomendaciones antes indicadas de no emitir juicios de valor respecto de la narración.

Desde la óptica se Ayala (2009); tomado de: Kroger, O. (2013) la estructura de los IC estaría conformado por: 1) La contextualización de la situación crítica, donde se detallan las circunstancias en que ocurrió el incidente (lugar en que ocurrió, las personas involucradas, tiempo que duró, etc.); 2) Descripción minuciosa de la situación crítica, lo más relevante, se identifica el incidente y a los implicados en la situación, describiendo el suceso en base a indicadores claros, precisos y detallando el nivel de participación o incidencia de cada participante y las reacciones que tuvo; 3) Mención de las posibles causas y soluciones que se intentaron para superar el problema, donde se establecen los factores que originaron o predispusieron el incidente, mencionando las causas probables que llevaron a que se produjera y sus posibles soluciones, o bien las que ya se dieron; 4) Análisis y valoración de las repercusiones del incidente en el trabajo, es decir la valoración de la intervención detallada en el punto anterior y observar las consecuencias, enfatizando el análisis en las consecuencias positivas o negativas de la actuación; .

Los IC se han aplicado en investigaciones para medir destrezas o habilidades en general, para evaluar el desempeño laboral, en general; y en particular para selección y clasificación, precisando los elementos de trabajo importantes para una tarea específica; para seleccionar equipos de trabajo y entrenar a cada miembro del equipo; en psicoterapia y consejería para obtener medidas objetivas para el mejoramiento de procedimientos específicos por parte del terapeuta. Aplicado para investigar conflictos interculturales (Ramos-Vidal; 2011). También para conocer lo que acontece en problemas de enfermería (Rodrigo, López-Mena, y Reyes; 2011). Del mismo modo, los IC se aplican en investigaciones para evaluar la formación profesional y el desempeño de docentes y estudiantes en el aula, es decir, para evaluar desempeños e impactos en el proceso enseñanza-aprendizaje (Bilbao, y Monereo; 2011) (Contreras, Monereo, y Badia; 2010) (Fernández, Elórtegui, y Medina; 2013).

En este contexto, la presente investigación aplicará la técnica de los IC para analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de un área que se desarrolla en la formación profesional de los psicólogos. En tal sentido, para estructurar los IC que se pueda obtener en esta investigación, tomará el modelo que se encuentra descrito en el trabajo de Kroger (2013), el mismo que consiste en las siguientes partes: 1) El contexto en el que acontecen; 2) Descripción de la problemática; 3) Las posibles causas que explican lo sucedido y 4) Las soluciones que parecen más acordes a los problemas planteados.

Objetivo

Analizar el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la investigación psicológica, a fin de contar con información real sobre esta problemática y recomendar algunos cambios que permitan trazar estrategias que acerquen de mejor manera a los estudiantes con esta área de la psicología

Método

Se aplicó procedimientos metodológicos cualitativos como la técnica de los incidentes críticos, los mismos que fueron identificados mediante la aplicación de dos grupos focales. (Bilbao, y Monereo, 2011). La muestra de estudio fueron 20 estudiantes del quinto año de la carrera de psicología de una universidad peruana.

Inmediatamente terminada la sesión, lo registrado, los apuntes y grabaciones fueron transcritos inmediatamente terminada la sesión. Así, se pudo reconstruir, no solo el ambiente humano que hubo en la reunión, sino también el tema estudiado. Luego se procedió al tratamiento de la información mediante la técnica del *análisis de contenido:* se inició la interpretación con la lectura de los apuntes y resúmenes, analizando las actitudes y opiniones que aparecían reiteradamente, comentarios sorpresivos, conceptos u opiniones que motivaron algunas respuestas de los participantes. Este análisis terminó en un resumen que el investigador puso a consideración de algunos de los participantes con la finalidad de corroborar la validez de la interpretación y agregar más aportes al informe final (Gutiérrez, 2015).

Resultados

Se presentan, a modo de ilustración, algunas respuestas que dieron parte de la muestra de estudiantes que participaron en el grupo focal. Las preguntas que se plantearon en el grupo focal, previamente elaboradas, estuvieron orientadas a la identificación de incidentes críticos que pudieron experimentar los estudiantes durante el proceso enseñanza aprendizaje de los cursos relacionados a la investigación, o bien al momento de elaborar sus proyectos de investigación.

A continuación se presenta un cuadro resumido:

¿En qué lugar sucedió?	¿Puede usted describir un incidente que le haya generado cierto conflicto como estudiante en un curso de investigación	¿Cómo actuó frente a ese incidente crítico?	¿Cómo actuaría ahora frente a ese mismo incidente?
ANGELA "Durante las clases del curso: Investigación I en la universidad. Semestre VI".	"El profesor pide llevar a la clase un tema o problema para trabajar en el taller, y así ir elaborando el proyecto. Solo uno que otro cumple, la mayoría no tiene idea de qué tema investigar, no muestran mucho interés".	"Critique a mis compañeros, les dije que son irresponsables, pero también pensé que el docente debería ser más exigente".	"Considero que se puede reaccionar de otro modo, tal vez conversar con mis compañeros sobre los beneficios de la investigación y de mejorar en el estudio. Les daré ideas para que tengan un tema para investigar, para que se organicen mejor y dediquen el tiempo también a la investigación, tal vez así se pueda mejorar".
WENDY En la universidad en un taller sobre elaboración de proyectos de investigación.	"Como parte del taller se tenía que elaborar la redacción, de la primera parte del proyecto. La redacción debía elaborarse bajo los criterios del sistema APA. En general, la redacción se hizo bajo los criterios que conocíamos. Luego, de la revisión del profesor, técnicamente no cumplía con los criterios APA".	"Reconocí mi falta de responsabilidad por no revisar la guía APA, lo pude hacer, pero no lo hice por descuido de mi parte. Busque la guía en internet y me puse a revisar la guía para poder contar con esta herramienta y rehacer la redacción para superar el problema.	Estudiar y practicar los criterios para redacción de trabajos científicos que hay en la APA, para asistir al siguiente taller de redacción de los proyectos con mayores luces y ventaja.

CARLOS Fue en el curso de investigación de tesis en la facultad.	"Elaboré mi proyecto de tesis, y lo redacté con muchas citas textuales de los diferentes autores consultados. Entonces, el profesor al revisar el trabajo me observó que no era adecuado tener tantas citas textuales, que también debía recrear la redacción con mi estilo propio; me sugirió que revisara otros proyectos para darme cuenta".	"Reaccioné diciéndole al profesor que sí había revisado proyectos y tesis; que me parecía que lo que había hecho estaba bien. En realidad buscaba una justificación para manejar el malestar que sentía por las observaciones".	"Escuchado atentamente las observaciones del profesor, revisando otros trabajos, intercambiando ideas con mis demás compañeros y otros profesores. Con actitud más favorable para escuchar y aprender".
ARACELY "Sucedió durante una asesoría personalizada en el aula, el profesor ya había revisado mi proyecto y estaba entregándolos".	"Observar mi proyecto con muchas anotaciones en color rojo, me hizo sentir pésima, miraba el proyecto sin saber que decir, me quede muda un ratito. Escuchaba que el profesor me decía que debo de trabajar mejor el proyecto, que trate de mejorar en base a las observaciones".	"No me sentí bien, pensé que era como un maltrato ver mi proyecto garabateado, no prestaba atención a lo que me decía el profesor, estaba más interesada en el proyecto observado".	"Ya más repuesta y con más racionalidad, me doy cuenta que debo centrar más en mejorar el proyecto a partir de las sugerencia y observaciones del profesor, que en si garabateo o no el proyecto. Tendré más cuidado y dedicación al mejorar el proyecto.
HUBERT En mi casa al comenzar a leer artículos que se tenía que resumir como tarea del curso de investigación.	"Me puse ansioso porque al día siguiente tenía que presentar los resúmenes. Se me hacía un mundo no poder tener una salida para cumplir con la tarea, no sabía qué hacer".	"Dejé todo y me fui a la calle, entre al cine, no me importó hacer la tarea. Por supuesto al no presentar la tarea al día siguiente me puso más ansioso y con mucho sentimiento de culpa y cierta vergüenza".	"Hacer consultas al profesor y a mis compañeros. Leer los artículos con ayuda de un diccionario de investigación científica, poner buenas vibras ante este problema y buscar de solucionar mis carencias".

CARMEN En un curso que llevé de investigación.		"Esta falta de decisión y de encontrar un tema mejor cada vez, me preocupaba, pero al mismo tiempo, me sentía bien porque decía este tema está mejor que el anterior".	"Estos cambios continuos del tema a investigar fomentó en mí cierta inseguridad y angustia porque alargaba la presentación del proyecto, ya estaba un poco atrasada y el tiempo pasaba".	"Aprendí que debo tomar decisiones y embarcarme en una idea para investigar, aprendí que si tengo varias ideas para investigar las anotaré para tener diferentes alternativas para investigar".
ANDREA Al elaborar un trabajo en grupo sobre investigación con cuatro compañeras de clase, en la facultad.		"Cada vez que daba ideas o tomaba la palabra, me sentía muy inútil, como que los demás integrantes del grupo no sabíamos nada. Hasta tal punto que dije que ella lo hago todo, yo me haré la tonta".	"Mostré poco interés por colaborar, y hasta me daba envidia de ver su buen desenvolvimiento, me sentía anulada por ella. Deje de asistir a algunas reuniones del grupo.	"Reaccioné mal, debo aceptar que las personas somos distintas, pero que cada una tiene sus puntos fuerte y débiles. Trataría de acercarme más a ella para aprender más y ser mejor cada vez en los aspectos personales y académicos".
CLARITA Sucedió en mi casa al estar buscando y leyendo sobre mis variables de investigación.		"Pensé que la ciencia era una sola, que no deberían haber resultados diferentes si eran las mismas variables. Decía que mejor no debería consultar tesis que tienen resultados distintos".	"Estaba muy confundida, hasta me desanime para seguir buscando más información en las tesis. Tampoco me interesó leer los libros de metodología de investigación o consultar con el profesor sobre el particular".	"Buscar al profesor para aclarar las confusiones que una tiene sobre la información obtenida de la bibliografía. Compartir estas inquietudes con los demás compañeros. No dejar llevarme tan solo por mis instintos".

Conclusiones

Mejorar la comunicación sobre investigación científica con los estudiantes.

Mejorar el control de sus emociones ante los incidentes críticos que se le presente en el aula y fuera de ella.

Llevar a las clases ideas claras sobre las líneas de investigación y los temas propuestos por la facultad.

Ser parte activa en la promoción de un trabajo más colaborativo con y entre los demás docentes que trabajan en el área de investigación.

Mejorar las actividades y dar mayor dedicación a las asesorías.

Mejorar su control emocional y autoestima de los estudiantes.

Trabajar mejor líneas y temas de investigación más pertinentes y accesibles.

Mayor dedicación a sus proyectos y tesis de grado.

Referencias bibliográficas

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 52, pp. 149-178.

Balboa, A. (acceso, enero 2015). El incidente crítico como técnica para recolectar datos. Disponible en: http://cuib.unam.mx/publicaciones/5/metodos_cualitativos_INCIDENTE_CRITICO_ANA_CECILIA_BALBOA.html

Almendro y Costa (2006). Tomado de: Kroger, O. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago. RIL Editores. Pp: 41.

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 13(1), 135-151. Acceso, 20 de marzo de 2015 en: http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html

Gutiérrez, R. (2015). Incidentes críticos en la investigación científica. Ponencia en el Congreso Internacional de Psicología en mayo

Contreras, C.; Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2: 63-81.

Ramos-Vidal, I. (2011). El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales. *Divers.: Perspect. Psicol.* / ISSN: 1794-9998 / Vol. 7 / No 1 / pp. 143-150.

Fernández, J.; Elórtegui, N. y Medina, M. (2013). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 101-112, Universidad de Zaragoza. España.

Rodrigo, G.; López-Mena, L. y Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería* XVII (2): 27-36.

Contacto: Ramiro Gutiérrez Vásquez

E-Mail: ramiro.gutierrez@upch.pe

Eje temático: Tercer eje

Modalidad de participación: Ponencia.

27 - ¿EXISTE EL BULLYING HOMOFÓBICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

AUTORES:

Blanca de la Luz Fernández Heredia
Carranza Plancarte Oscar Javier[4]
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Español Resumen:

La violencia o acoso escolar existe por las características del alumno que es agredido. Cuando se relaciona con una orientación sexual diferente al grupo, se denomina bullying homofóbico, lo que conlleva a problemas sociales de aislamiento y vergüenza, impidiendo hablar sobre las agresiones sufridas, dificultando prevenir este tipo de violencia. Un contexto en el que existe rechazo a la homosexualidad son las instituciones escolares. El objetivo es analizar las características y circunstancias que pueden llevar a una persona a agredir a otra cuando difiere en la orientación sexual. La muestra es de 75 estudiantes jóvenes de una escuela pública mexicana, empleando una metodología mixta con un alcance descriptivo. Los resultados obtenidos hasta este momento, con la escala de medición de homofobia EAH-10, señalan que existe un 10% en esta muestra que presenta niveles altos de homofobia, aunque todavía no existen conclusiones finales puesto que este trabajo aún está en desarrollo.

Palabras Claves: Bullying, Homofobia, Violencia escolar, Bullying homofóbico, Estudiantes jóvenes

Inglés Abstract

Violence or bullying exists for student characteristics it is attacked. When it relates to sexual orientation a different group, called homophobic bullying, leading to social problems of isolation and shame, preventing discuss aggressions suffered, hindering prevent such violence. A context in which there is rejection of homosexuality are the schools. The goal is to analyze the characteristics and circumstances that can lead a person to assault another when different sexual orientation. The sample is 75 young students of a Mexican public school, using a mixed methodology with descriptive scope. The results obtained so far, with the measuring scale of homophobia EAH-10, indicate that there is a 10% in this sample that has high levels of homophobia, although no final conclusions yet as this work is still in development.

Key words: Bullying, Homophobia, school violence, homophobic bullying, youth Students

Introducción

La homofobia es un rechazo expresado a través de una actitud hostil hacia personas homosexuales y heterosexuales que no se apeguen a las conductas establecidas de acuerdo al género al que pertenecen. Esta

4 Doctora en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
Estudiante de la Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

trasgresión de género manifestada por gustos y/o preferencias se vuelve el blanco recurrente para el depósito de conductas agresivas fisicas y psicológicas. Un individuo agrede a otro al ver que éste no se comporta, viste, expresa o luce de acuerdo al género que cree le corresponde (Caleb, 2005).

La primera definición de homofobia en el ámbito científico la presentó Weinberg (1972) quien usó este término para referirse al miedo de estar en cercanía con personas homosexuales, así como el temor, odio e intolerancia irracionales hacia el deseo homosexual y su manifestación pública. Este ha sido un concepto polémico por hacer referencia al miedo irracional que en ocasiones ha sido sustituido por la palabra odio (Moral & Valle, 2013).

Ante la negativa de utilizar la palabra miedo como el promotor de las actitudes violentas –físicas y psicológicas- sobre personas homosexuales, han surgido otros términos para referirse a este tipo de agresión tales como: homo-negatividad, prejuicio social y heterosexismo todas ellas indican una actitud negativa que va dirigida hacia los miembros de un grupo social (Lozano & Díaz-loving, 2010).

Para llegar a hacer análisis adecuado del concepto de homofobia se habrá de considerar otro concepto importante: la homosexualidad. No es tan fácil encuadrar a las personas en categorías determinadas, las distintas orientaciones sexuales son todo un misterio, hay personas que viven su orientación sexual con cierta flexibilidad, como el caso de los heterosexuales que de vez en cuando tienen prácticas homosexuales y las disfrutan, aunque reconocen que se sienten más atraídos por el otro sexo. Algunos individuos que aunque prefieren a personas de su mismo sexo, pueden llegar a tener de manera ocasional relaciones con individuos del otro y de alguna manera ésta es una forma de bisexualidad (Riensfeld, 2010).

Es importante aclarar que estas preferencias sexuales no se restringen a un acontecimiento único en la vida del individuo, ni a sólo unos de los aspectos de la atracción, sino que por el contrario el individuo se siente atraído por otro afectivamente, sexualmente y románticamente. Es decir un hombre que tuvo en su juventud o adolescencia un encuentro sexual, no se le puede considerar homosexual pues probablemente sus afectos se vean depositados más adelante en mujeres y además decidir compartir su vida al lado de una de ellas. Este análisis nos permite observar que la homofobia no está ejercida solamente sobre personas homosexuales sino también bisexuales y heterosexuales.

La homofobia ha sido clasificada en tres tipos: a) Personal; b) Interpersonal; c) Institucional. La homofobia Personal es aquella que se encuentra en el pensamiento de la persona homosexual y que no le permite aceptar su orientación, además puede llevarle a vivir un estilo de vida heterosexual estableciendo relaciones con personas del género opuesto y formando familias tradiciones de hombre-mujer. La homofobia Interpersonal es aquella actitud de rechazo que muestra una persona sobre otra que es homosexual o heterosexual que no se apega a los parámetros que cullturalmente definen al género. Finalmente la homofobia Institucional se ve reflejada en Empresas u Organizaciones donde se genera el despido, suspensión de derechos o actitudes hostiles hacia personas homosexuales (Cornejo, 2011).

Bullying

Las conductas agresivas relacionadas con aspectos físicos, psicológicos y sociales definitivamente no son un fenómeno nuevo. Existen documentados en la literatura muchos eventos de conducta antisocial en contra de personas con características específicas de manera repetitiva en tiempo y forma, pero no es hasta la época de los setenta que se ha planteado un estudio sistematizado para este tipo de eventos (Olwes, 1993).

La definición más utilizada por su valor histórico y fundamentación analítica la proporciona Dan Olwes (1993) al definir al bullying como: La acción donde una persona está siendo bulleada o victimizada y expuesta repetidamente a través del tiempo a estas acciones por parte de una o más personas.

Uno de los componentes más importantes del bullying es la violencia escolar, término que no es fácil ser analizado pues para poder comprenderlo se tienen que considerar las motivaciones, el origen y la manifestación de este acoso escolar. Además para poder delimitar lo que es la violencia escolar es importante considerar aspectos culturales dentro del ambiente donde se encuentra comprendido, es decir, la violencia puede surgir como un elemento lúdico con el cual los participantes buscan divertirse (Betancor, Rodríguez y Coello, 2003). Los hecho repetitivos de violencia escolar y en dónde existe una relación de autoridad y sometimiento es lo que se conoce como bullying.

Otra definición para el bullying ha sido propuesta por Ken (2007) que lo considera como: el conjunto de aquellas formas de agresión que provienen de un comportamiento indeseable y que pueden ser reducidas –aunque tal vez no eliminadas del todo- por acciones que habrán de tomar las escuelas en un trabajo en conjunto con los padres quienes no pueden manifestarse indiferentes a este fenómeno.

La Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha pronunciado también para el estudio y tratado del Bullying en el mundo y lo ha definido cuando: Un alumno está expuesto continuamente a conductas agresivas que buscan infligirle lesiones o molestias mediante el contacto físico, los insultos, la agresión o la manipulación psicológica. El acoso entraña un desequilibrio de poder y puede comprender las bromas, los insultos el uso de apodos ofensivos, la violencia física o la marginación social.

Bullying Homofóbico

La violencia o acoso escolar puede presentarse ante variadas características que presenta el alumno que es agredido. Cuando este acoso está relacionado a la orientación sexual o identidad de género surge lo que se ha conceptualizado como Bullying homofóbico que se deposita sobre alumnos especialmente vulnerables que pueden o no pertenecer a la sociedad LGBTI (Lesbico, Gay, Bisexual, Transexual, Intersexual) y padecer mayor discriminación en el entorno escolar, entre pares, en repetidas ocasiones a través del tiempo, y con mayor frecuencia que en su hogar o comunidad (UNESCO, 2012).

Una de las tareas más importantes pero a la vez más difíciles para las personas gay, es el auto reconocimiento con esta orientación sexual que está comprendida por la atracción física o emocional, conducta sexual y auto identidad. Este proceso genera por sí mismo un conflicto que aunado a las agresiones derivadas del bullying homofóbico se intensifica y puede llevar a las víctimas a estados intensos de depresión y ansiedad que ponen

en riesgo su salud e integridad (APA, 2006).

De esta manera, no es poco común que las personas que presentan una orientación sexual diferente a la de la mayoría se encuentren con problemas sociales y conflictos internos que van acompañados de aislamiento y vergüenza. Esta sensación de pena no les permite hablar acerca de las agresiones que sufren por parte de algunos de sus compañeros lo cual hace aún más difícil prevenir la violencia que se genera sobre ellos. En la mayoría de los casos les es difícil integrar su deseo de entablar relaciones con personas de su mismo sexo y apegarse a los constructos sociales que dictaminan una heteronormatividad basada en la deseabilidad social. Las personas homosexuales se encuentran a sí mismos como extraños en una sociedad cuyos roles no se adaptan a sus propios deseos. Estos deseos pueden verse motivados por la convivencia con pares que no comparten su orientación homosexual y llevarlos a sentir que es imposible encontrar una pareja. De esta forma uno de los contextos en los que más se ve expresado este rechazo a la homosexualidad es en las instituciones escolares públicas y privadas que forman una línea de formación y discriminación que puede ser muy delgada (Marchueta, 2014).

Bajo estos antecedentes los estudios de violencia por preferencia sexual muestran que una de las primeras manifestaciones del bullying homofóbico se hace a través de un lenguaje ofensivo, seguido de sobre nombres peyorativos, peleas, agresiones constantes y otras actitudes que van en contra del alumno de orientación homosexual. Existe además una casi nula información escolarizada acerca de las diferentes formas de preferencia sexual, dónde los alumnos y muchas veces los maestros no comprenden a un alumnos que tenga orientación homosexual y cuya desinformación les lleva a pensar que las conductas violentas habrán de modificar la preferencia de las personas gay o lesbianas. A este pensamiento surgen exrpesiones como "Hay que golpearlo para que se haga hombre" o "Hay que ignorarla para que se le quite lo machorra". Estas acciones pueden ser llevadas a cabo por uno o varios estudiantes e incluso intercambiar los roles (activos u observadores) mayormente por estudiantes varones aunque también puede haber casos de mujeres que lleven a cabo esta forma de agresividad (Poteat & Rivers, 2009).

Es importante señalar que los modelos rígidos de heterosexualidad impuesta socialmente buscan encasillar no solamente a las personas homosexuales si no también a aquellas personas que no se apeguen a las características de apariencia y comportamiento establecidas para su rol de género. De esta manera aquellos hombres que se ven atraídos por actividades históricamente realizadas por mujeres y mujeres cuyas actividades laborales o de esparcimiento han sido realizadas por hombres, pueden volverse objeto de bullying homofóbico. Esta rigidez estigmatiza y etiqueta a todo aquel individuo que salga de las normas de comportamiento tradicionalmente asignadas (Platero & Gómez, 2007)

Cuando estas manifestaciones de bullying homofóbico se encuentran en un entorno de poco apoyo social para la víctima puede tener consecuencias de auto aceptación y de revelación de la orientación afectivo sexual, lo cual es crucial en las personas LGBTI. En este apoyo social es muy importante la aceptación de la familia y las redes sociales más cercanas al individuo. Diversos estudios muestran que el apoyo familiar se asocia a los niveles de auto aceptación y reducen el estrés psicológico en la búsqueda de la salud mental (Marchueta, 2014)

El bullying homofóbico se ve cobijado por un gran manto de prejuicio y desconocimiento de la homosexua-

lidad, que al no ser un tema abordado permite que el fenómeno agresivo crezca y convierte a las personas LGBTI en una población con mayor riesgo en comparación con sus contemporáneos heterosexuales de conductas de alto riesgo e indicando señales de una salud mental en peligro. Las personas homosexuales al ser agredidos pierden la confianza de hablar con respecto a su sexualidad y esto los puede llevar al abuso del alcohol y sustancias en la búsqueda de un escape de la realidad y la aceptación de quienes los condicionan a estas conductas (APA, 2006).

Objetivo

A partir de estos supuestos, el objetivo de este trabajo es conocer y analizar las características y circunstancias que pueden llevar a una persona a agredir a otra, cuando existe una diferencia en relación a la preferencia sexual.

Método

Utilizando una investigación mixta: cuantitativa y cualitativa, con un alcance descriptivo, se está trabajando con una población de 75 alumnos de las especialidades de Asistente ejecutivo, Belleza, Mecánica, Corte y confección e Inglés, con una edad comprendida entre los 18 y 25 años pertenecientes al Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Michoacan (ICATMI) en la ciudad de Morelia Michoacán, México.

Para identificar la presencia de homofobia entre los estudiantes, se aplicó con el apoyo de los docentes del Instituto, la batería de pruebas que identifican los indicadores mencionados. Los instrumentos para la medición de la homofobia fueron dos: 1) la "Escala de homofobia" (EAH-10), que consta de 10 reactivos (Moral y Martínez, 2010) y 2) la "Escala de medición de homofobia", compuesta por 48 reactivos (Lozano y Díaz-Loving, 2010). Ambos instrumentos han sido estandarizados a la población mexicana para sostener su confiabilidad. Se aplica como prueba estadística la correlación de Pearson para identificar la correlación entre ambas pruebas.

En la parte cualitativa, se emplearán dos tipos de entrevista: a) Entrevista Abierta; b) Entrevista semiestructurada.

Hasta el momento se han aplicado la escala EAH-10 y la Escala de Medición de Homofobia.

Resultados

De las puntuaciones obtenidas con ambas escalas, se encontró que existe un 9.8%% en esta muestra que presenta niveles altos de homofobia, lo que permitió seleccionar a los 8 estudiantes que presentaron los puntajes más altos, y actualmente se trabaja con ellos en la aplicación de las entrevistas en dos momentos: el primero a través de entrevistas abiertas para generar un panorama más amplio con respecto a los temas relacionados con la homofobia; y en un segundo momento con entrevista semiestructurada, para analizar de manera profunda qué aspectos son los que determinan que una persona agreda a otra, y el por qué de la intolerancia a la diferencia (Brito & Bastida, 2009).

Conclusiones

Siendo una investigación de tipo mixto, empleando instrumentos de medición que pueden recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos, con la finalidad de obtener una información más integral, completa y holística, el presente trabajo se encuentra aún en desarrollo. Se presentan algunos avances que se han obtenido hasta el momento.

Fundamentalmente lo que se busca con este trabajo es descubrir aquellos factores de personalidad que influyen para que un hombre heterosexual ejerza violencia sobre uno homosexual. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es conocer y analizar las características y circunstancias que pueden llevar a una persona a agredir a otra, cuando existe una diferencia en relación a la preferencia sexual. Aunque es una investigación de tipo mixto, el enfoque que predominará en el análisis e interpretación de los datos será de tipo cualitativo.

Referencias

APA(2006). Sexual orientation and Mental Health. Examining Identity and Development in Lesbian, Gay and Bisexual people. Washington DC US.

Betancor, N., Rodríguez, A., Coello, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema* 2 (15) 197-204.

Brito A. & Bastida L. (2009). Informe de crímenes de odio por homofobia México 1995-2008. Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana A.C. Distrito Federal, México.

Caleb J. (2005). Réplica de una Escala de Medición de Actitudes hacia la homosexualidad. Las tesinas de Belgrano. Universidad de Belgrano. Belgrano, España.

Caro, L. I. (2012). El grupo de pares: un instrumento para comprender y mitigar el malestar provocado por conductas de hostigamiento (bullying) dentro del ámbito escolar. Presentado en Segunda Jornada de Intercambio Académico y de Investigación, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Buenos Aires, Argentina.

Cerezo F. (2004). ¿Qué es y qué no el bullying?. El maltrato entre iguales en la educación secundaria. Madrid, España.

Cornejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. Límite. Revista de filosofía y Psicología. Volumen 7, No. 26 Arica, Chile.

Daphne y European Commission (2008). Bullying homofóbico en las escuelas, guía para profesores. Editorial: Tipografia Negri. Madrid España.

Lozano, I. & Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología,* 22, 101-121.

Lozano I. (2009). El significado de Homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México. Enseñanza e investigación en psicología Vol. 14, Núm. 153-168. México DF, México.

Lozano I. & Díaz-Loving R. (2010). Medición de la homofobia en México: Desarrollo y validación. *Ridep* 2, (30)

27-40.

Marchueta A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de los sujetos LGB. *Revista de educación Educativa*, 32,(1) 2-15.

Moral J. & Martínez J. (2010) Validación de una escala de homofobia creada en México. Revista Latinoamericana de Medicina Conductual. Universidad autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León.

Nieves Rosa, Luis E. (2012). Homofobia al Estilo Universitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 62-76.

Olweus D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishers. Bergen, Norway.

Platero M. & Gómez E. (2007) Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Talasa ediciones . Madrid, España.

Rivers I. & Cowie H. (2006). El acoso escolar y la homofobia en las escuelas del Reino Unido: una visión global de los factores que afectan a la resiliencia y la recuperación. Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 3(4). 60-72.

Toro J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. Terapia psicológica, 30 (2). Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico.

UNESCO (2012). Respuesta del Sector de Educación frente al Bulling Homofóbico.Buenas política y práctica para la educación en vih y salud. Paris, Francia.

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia
E-MAIL DE CONTACTO
bfernandezheredia@gmail.com

28 – EL ESPIRAL DE LA VIOLENCIA EN MUJERES VÍCTIMAS DE INEQUIDAD SOCIAL Y DESPLAZAMIENTO

AUTOR:

Bautista Cárdenas Nelly Patricia

Psicóloga Social

Nelly.bautista@campusucc.edu.co

Adscripción institucional

Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

Con el fin de aportar a un mejor entendimiento de las consecuencias de la violencia contra la mujer colombiana, la presente investigación examinó los comportamientos relacionales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado y de la exclusión social, así como sus manifestaciones en la crianza de los hijos y las características psicosociales que se forjan en esta población como efectos de dicha violencia. Se trabajó con una población de 50 mujeres entre 15 y 35 años beneficiarias de los servicios de la Asociación Sol´Enfance para sus hijos de 2 a 5 años. El estudio se fundamentó en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, teniendo una visión sistémica del problema; igualmente el trabajo se fortaleció con investigaciones de organismos estatales y de diversas universidades y se analizó desde las teorías de Colombo, Martín-Baró, Foucault y Wernicke, entre otros. Se reconoció la situación de conflicto interno crónico en el país que moldea imaginarios y prácticas culturales que afianzan la violencia de género.

Palabras clave: Violencia, desplazamiento, desigualdad social, maltrato infantil; teoría ecológica

Abstract

In order to contribute to a better understanding of the consequences of violence against Colombian women, this research examined the relational behavior of women victims of forced displacement and social exclusion and its manifestations in parenting and psychosocial characteristics that are forged in this population and effects of such violence. We worked with a population of 50 women between 15 and 35 benefit from the services of the Association Sol'Enfance children of 2-5 years. The study was based on Bronfenbrenner`s ecological theory, taking a systemic approach to the problem; It strengthened also work with government agencies and research from several universities and analyzed from the theories of Colombo, Martin-Baró, Foucault and Wernicke, among others. The situation of chronic internal conflict in the country that shapes imaginary and cultural practices that entrench gender-based violence was recognized.

Keywords: Violence, displacement, social inequality, child abuse; ecological theory

INTRODUCCIÓN

Colombia ha vivido una violencia letal como resultado del conflicto armado, que es uno de los más sangrientos de la historia contemporánea de América Latina. En un estudi**o** realizado por el Grupo de Memoria Histórica (GMH) se concluye que este conflicto ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre enero de 1958 y diciembre de 2012 (GMH, 2013, p. 31). Las víctimas directas e indirectas de la violencia han vivido situaciones de terror en condiciones de indefensión y humillación, de ahí que quienes han vivido esta experiencia no solo muestran secuelas severas en el aspecto físico y psicológico, sino que en su relación social evidencian desconfianza, resentimiento, agresividad y una comunicación poco asertiva, entendiéndose ésta como la falta de expresión de sentimientos, pensamientos y deseos en forma clara y directa los cuales se ocultan con gestos de culpa, autofracaso, inseguridad e incomodidad, asumiendo que sus necesidades y creencias no son importantes para los demás.

No obstante, la violencia no puede limitarse al contexto del conflicto armado, haciéndose necesario reconocer que la desigualdad social y la extrema pobreza son quizá una violencia mayor que afecta la vida de más personas que el mismo conflicto armado, aunque muchas veces la violencia social es consecuencia de la violencia armada y viceversa. El conflicto armado cobra la vida de muchas personas, especialmente de los hombres, ya sea como actores de la misma o como entes pasivos en medio del conflicto. Esto conlleva a que muchas mujeres deban hacerse cargo de sus familias en condiciones de desarraigo y pobreza, convirtiéndose también en víctimas directas del conflicto armado y que a su vez traspasan la situación a sus hijos, quienes en este proceso se convierten en las "víctimas invisibles" del conflicto.

En las condiciones mencionadas, la mujer busca rehacer su vida en la ciudad pues generalmente proviene de regiones rurales, que son las poblaciones más afectadas por el conflicto y la emigración causada por escasez de recursos. Ellas tienen a cargo la formación de sus hijos menores, debiendo solventar simultáneamente situaciones de desarraigo cultural y familiar en las grandes ciudades, obligándose a conseguir el sustento de la familia y adaptarse a un espacio social extraño a su comunidad de origen. Esta situación agudiza su victimización por pobreza y estigmatización social, que se refleja en las actividades de crianza de sus hijos.

Conocedora de la situación que pasan las familias, generalmente monoparentales, víctimas de la violencia, la Asociación Sol´Enfance se creó en Bogotá (Colombia) con el ánimo de prestar un apoyo mediante el cuidado y protección de menores entre 2 y 5 años, lo cual hizo en condición de ONG desde el año 2000, y actualmente tiene un convenio con el ICBF.

Mediante un diagnóstico inicial se encontró que las madres de estos menores presentan actitudes y pensamientos que han sido moldeados por una historia de vida trágica, por lo que la presente investigación se sustenta en una pregunta fundamental: ¿**Cuáles son las características psicosociales de mujeres víctimas de la desigualdad social y del conflicto armado en Colombia**?

El tema de la desigualdad social y el desplazamiento debe ser visto desde un enfoque sistémico, por lo que la propuesta de Bronfenbrenner con la teoría ecológica, permite reconocer factores que en los diferentes sistemas sociales afectan la vida de las personas, tales como la familia, las instituciones, las normas, la historia y el contexto geográfico; de ahí que este modelo sistémico proponga una visión integral del fenómeno para

reconocer las características psicosociales de las personas tanto en sus condiciones individuales como contextuales.

Esta investigación permite abrir caminos de trabajo hacia la igualdad y los derechos humanos, minimizando así la brecha entre el discurso y la realidad en el tema de la equidad y la justicia.

El objetivo principal planteado para esta investigación consistió en reconocer las características psicosociales de mujeres víctimas de la desigualdad social y del conflicto armado y que tienen hijos de 2 a 5 años, beneficiarios del servicio de protección integral en la Asociación Sol´Enfance.

MÉTODO

Este proyecto se desarrolló bajo los parámetros de la investigación cualitativa, ya que se enfoca en el reconocimiento de las características psicosociales de un grupo de mujeres víctimas del conflicto armado y de la desigualdad social, comprendiendo la realidad sociocultural reflejada en la vida cotidiana y la generación de conocimiento a través de la intersubjetividad y el consenso social (Sandoval, 2002, p. 27) [ ]; se busca así el acercamiento a la realidad humana en los planos físico-material, sociocultural y personal vivencial.

Modelo sistémico

El modelo sistémico de Bronfenbrenner resulta útil para profundizar en los factores socio-afectivos de las personas como resultado de una relación con su ambiente. Este modelo ecológico sitúa al ser humano y su desarrollo dentro de un proceso dinámico de interrelación de los sistemas sociales y ambientales, por lo que mirar las características psicosociales de mujeres víctimas de la desigualdad social y del conflicto armado en Colombia, bajo la teoría de Bronfenbrenner, conlleva a la consideración de los distintos elementos que afectan la vida de las personas, desde una perspectiva integral, consiguiendo profundizar en cada uno de los subsistemas de acuerdo al estudio que se desea ahondar.

La teoría ecológica plantea un modelo explicativo del desarrollo humano considerando al sujeto en sus interacciones con los diversos sistemas, que a su vez se influyen mutuamente para construir un complejo ambiente ecológico del sujeto, como lo plantea el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1987). Las características psicosociales de los sujetos se pueden identificar dentro de este modelo; desde el nivel más próximo como es el microsistema, hasta el nivel más global o macrosistema correspondiente a la sociedad misma. Además este modelo incluye diferentes entornos como el meso y el exosistema, en los que no participa directamente el individuo pero lo afectan indirectamente.

Desde la teoría ecológica se indaga sobre todas las categorías sistémicas que abarcan al sujeto a nivel individual, familiar, cultural, social e histórico, y que serán determinantes en la construcción de sus características psicosociales. Bronfenbrenner denomina a esos niveles *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema*, *macrosistema* y *cronosistema*.

- El *microsistema* está constituido por el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo; generalmente es la familia y todos aquellos subsistemas donde la persona entabla relaciones cara a cara, constituyéndose en su red vincular.

- El *exosistema* está integrado por contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto

activo, pero lo afectan en su desarrollo; se compone de la comunidad próxima y se ve representado por instituciones mediadoras entre el macrosistema y el microsistema, que contribuyen a fortalecer o desacreditar la influencia del primero sobre el segundo. Algunas de ellas son: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, los ámbitos laborales, las instituciones recreativas, los organismos judiciales y de seguridad.

- El *macrosistema* corresponde a la organización social que se configura mediante los sistemas de creencias y estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en la que se desenvuelven el sujeto y todos los miembros de ese grupo social. Se presenta como patrones generalizados de una sociedad; en nuestra realidad se destaca como un ejemplo de ello la cultura patriarcal, en la cual nos encontramos inmersos.

- El mesosistema corresponde a las conexiones entre la casa y la escuela, participación en entornos múltiples, vinculación indirecta, comunicación entre entornos.

- El cronosistema corresponde a las condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo del individuo.

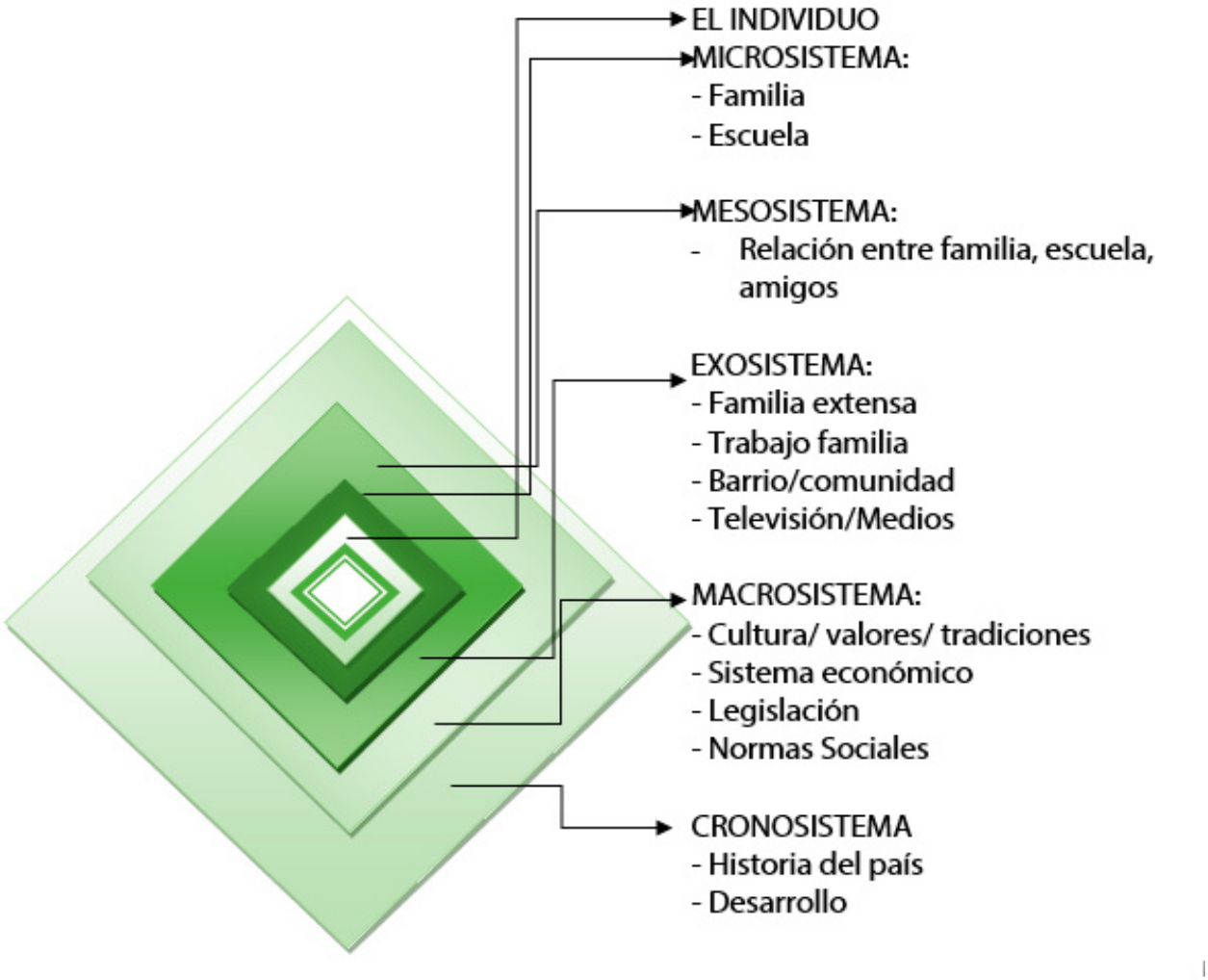


Figura 1 Niveles de sistemas según la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una

comunicación entre ellos. (Bronfenbrenner, 1987)

Técnicas de recolección

Visita domiciliaria. Corresponde a una entrevista efectuada en el domicilio del sujeto de atención para profundizar y observar el ambiente familiar, contribuye directamente a interrelacionar hechos reales. (Quiroz E, 1999)

Observación. Técnica que condensa el registro de patrones de conducta.

Historias de vida. Se elaboran a través de una serie de entrevistas a profundidad.

Población

La presente investigación se realiza en primer lugar con la totalidad de las familias inscritas en el programa de atención integral de la Asociación Sol´Enfance para reconocer en forma general la composición familiar y las condiciones socioeconómicas. Posteriormente, se escoge un grupo de 50 mujeres.

MARCO REFERENCIAL

Marco Histórico

Desplazamiento forzado en Colombia

Colombia es el segundo país con mayor número de desplazados del mundo después de Sudán[5]. Este desplazamiento es producto de la violencia que se ha identificado después de la década de los 70 del siglo XX, y que afecta en diferentes formas a las áreas urbanas y rurales. En el primer caso, es posible observar altas tasas de homicidios y en el segundo confrontaciones armadas, masacres y ataques por parte de grupos armados al margen de la ley. Algunas de estas consecuencias son irreversibles, ya que muchos de los desplazados no desean retornar. El desplazamiento está relacionado con la violencia y las tasas de homicidios más altas están asociadas a municipios que presentan alta intensidad de desplazamiento. El grado y la naturaleza del conflicto interno han originado ataques contra los civiles para liberar territorios y fortalecer el control sobre las regiones. El dominio sobre estas zonas se utiliza para facilitar transporte de armas y actividades ilegales. (Sayago, 2011)

En un estudio de la Acción Social del Distrito (2010) se dice que en Colombia 774.494 hogares (3.389.986 personas), han sido expulsados de 1.115 municipios y corregimientos departamentales, como consecuencia de las circunstancias descritas en el artículo primero de la Ley 387/97; es decir, que el 7,3% de la población colombiana se ha reconocido como desplazada forzadamente. Durante este período, la tendencia del registro de desplazamiento presenta dos momentos de expansión y dos de descenso. El primero, inicia en el año 1998 con el registro de 13.604 hogares expulsados y termina en 2002 con 95.662, mostrando así un incremento total del 603%. Posteriormente, con el registro de 56.640 hogares expulsados en 2004, se evidencia una reducción del 41% con respecto al 2002.

A partir de 2005 nuevamente se aprecia un comportamiento ascendente que se extiende hasta 2007 cuando se registraron 80.307 hogares, lo cual representa un aumento del 42% con respecto a la situación de 2004.

5 Este dato hace referencia al país de Sudán antes de dividirse

Finalmente en 2008 y 2009, se vuelven a presentar reducciones del 3% y 51% respectivamente y en el primer trimestre de 2010 se han registrado hasta el momento 2.671 hogares desplazados, no obstante, teniendo en cuenta los rezagos entre el hecho de desplazamiento y la declaración de los hechos, es probable que el registro del número de hogares expulsados en estos años cambie. (Acción Social del Distrito Capital, 2010).

Los actores del conflicto son de diversa índole. Los más activos son:

Grupos paramilitares. Se formaron como fuerza civil de protección para empresarios y campesinos contra los grupos armados, pero poco a poco tomaron más fuerza hasta llegar a competir con la guerrilla en el tema del narcotráfico.

Desmovilizados de la guerrilla y del paramilitarismo. Muchos de los hombres que se desmovilizaron de los grupos armados reincidieron en conductas delictivas y formaron nuevos grupos, como las Águilas Negras, los Rastrojos, los Urabeños y los Machos, continuando con la violencia e intensificando el desplazamiento.

Guerrilla. En 1964 Manuel Marulanda, alias "Tirofijo", y Jacobo Arenas crearon en la toma de Marquetalia las Farc para acabar con las desigualdades sociales, políticas y económicas, la intervención militar y de capitales estadounidenses en Colombia mediante el establecimiento de un Estado marxista-leninista y bolivariano, según dicen en su carta fundacional. De bandoleros pasaron a ser narcotraficantes, extorsionadores, secuestradores y en general, el grupo armado que durante muchos años fue el único responsable de desplazamientos en muchas regiones del país (Aguilera, 2012).

Mujeres en situación de desplazamiento

Aunque el primer impacto de la violencia originada por el conflicto armado recae sobre la vida de los varones, pues son ellos quienes generalmente empuñan las armas y son los que aumentan la cifra de víctimas por asesinatos y muertes en combates, el desplazamiento interno forzado es una problemática que afecta de manera drástica a las mujeres. En el año 2006, la Comisión Interamericana para los Derechos Humanos (CIDH) presentó un informe sobre Mujer y Conflicto Armado en Colombia donde demuestra que "43 de cada 100 mujeres afectadas por el conflicto armado interno han sido víctimas de distintas formas de violencia basadas en su género (…). La violencia contra las mujeres es utilizada como estrategia de guerra por los actores del conflicto armado, en su lucha por controlar territorios y las comunidades que habitan" (CIDH, 2006). Las mujeres no combatientes – hijas, hermanas, madres, compañeras y esposas de combatientes – son blanco directo como víctimas colaterales de violencia física, psicológica y sexual.

En dicho estudio, realizado en la Universidad de Ámsterdam, se señala también que es frecuente que luego del asesinato o desaparición de sus maridos y parientes, sean las mujeres las que asumen la jefatura del hogar y llevan a sus familias a otros lugares en busca de seguridad y condiciones de subsistencia. Hay un cambio de roles que lleva a las mujeres a emprender la huida dejando atrás sus pertenencias y círculo de familiares y amigos que podría prestarle ayuda.

El desplazamiento forzado lo viven sobre todo mujeres de zonas rurales quienes por sus condiciones de vida han tenido poca experiencia en contextos urbanos y menos aún en espacios públicos para buscar el respeto

de sus derechos. Ellas deben asumir el rol de proveedoras porque están solas a cargo de sus hijos, o porque a los hombres no les resulta fácil emplearse en la ciudad. Sin embargo, este aspecto lejos de ser un factor de empoderamiento se convierte en uno de mayor inequidad, pues se les ofrecen empleos en condiciones precarias y mal remunerados, además de que continúan teniendo la carga de las labores de cuidado de la familia. También sufren el estigma del desplazamiento en el ámbito social, pues suelen ser rechazadas por razones étnicas y sexuales. Muchas otras formas de violencia se siguen agudizando ya en la situación de desplazamiento. Y aunque las mujeres desplazadas llegan a las ciudades buscando protección y una vida mejor, se enfrentan con que su nivel de ingresos es precario, muchas veces por debajo de la línea de pobreza. (Britto, 2010)

Marco Teórico

Desigualdad Social

Hablar de desigualdad social es hablar de la situación socioeconómica en un contexto de competencia y distribución injusta de la riqueza y de los servicios sociales, lo cual es exacerbado por la globalización y los cambios económicos derivados del mercado mundial dentro de una lógica neoliberal que ha incrementado, entre otras cosas, la exclusión y la pobreza de las mujeres.

La desigualdad se da entre los países y dentro de los países, especialmente en aquellos que están en vía de desarrollo como Colombia, donde la miseria y la marginación coexisten con el enriquecimiento de ciertos sectores de la población. Es un proceso que se acrecienta día a día y puede verse como fenómeno macro a nivel de sociedad, o como fenómeno micro a nivel individual.

La desigualdad social no afecta en forma indiscriminada a los grupos sociales, observándose que el sexo es un factor determinante en esta problemática, lo que reclama un abordaje desde la perspectiva de género. La desigualdad implica exclusión social, pobreza y discriminación, como elementos contenidos dentro de su concepto.

La exclusión social hace referencia "a los obstáculos que encuentran determinadas personas para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de alguna o varias de las opciones señaladas como fundamentales para su desarrollo humano. Se considera la exclusión social como un proceso que puede afectar de forma temporal o duradera y en diferentes grados y niveles a sectores de la población. Por lo tanto, es preciso partir de su heterogeneidad, individualizando cada situación de un modo personalizado" (Martinez, 2001, p. 65-86).

El sociólogo estadounidense Walker (1997) define la exclusión social con una doble dimensión que es la *activa* que refiere al proceso y hecho mismo de excluir y marginar; y una dimensión *pasiva*, que conduce a la omisión de derechos y la negación de deberes desde la sociedad. En este sentido, la exclusión "se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como una negación o no realización de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos" (Walker, 1997, en Luengo, 2005)

Según Carmen Bel (2012), la exclusión social obedece a varios factores:

Factor estructural. Son las estructuras que configuran el poder como las instituciones financieras, económicas y políticas, entre otras, las que ordenan el entorno excluyente y excluido, que muestran distintas caras y actúan de espejos trasmitiéndonos las diversas imágenes que forman parte de nuestra realidad. La *exclusión* es una característica del sistema arraigado a la ordenación social general.

Los contextos sociales. En los contextos sociales encontramos que las personas más vulnerables se observan generalmente disgregados y fraccionados de modo que se debilita la solidaridad ante individuos que se encuentran desarraigados de sus redes naturales y de los mecanismos de protección, viéndose cada vez más desprovistos y vulnerables. La cultura popular que sirvió de cohesión entre las clases populares a base de pautas compartidas que servían de cemento social se ha fragilizado hasta el extremo de desaparecer o perder su sentido. Las relaciones culturales tejían redes, creaban vinculaciones que vertebraban los espacios alejados, para incorporarlos al pulso de la vida del pueblo, esto ha sido opacado por la lógica del Estado de Bienestar.

La propia subjetividad. Existen situaciones personales como falta de afecto, comunicación poco asertiva, ausencia de expectativas, que van debilitando y erosionando los dinamismos vitales: afectividad, confianza, identidad, reciprocidad, autoestima que se materializan en la pérdida de significaciones, abandono de expectativas y pérdida de futuro, situación que genera y acentúa las estructuras de impotencia que derivan en anomia, pasividad, abandono de todo intento de superación, y desenganche de los procesos de socialización; en síntesis, desemboca en desesperanza aprendida.

Feminización de la pobreza.

El término *feminización de la pobreza* se acuña a raíz de los debates sobre la situación material de las madres solteras en Estados Unidos, entrando a formar parte del lenguaje feminista global durante la Conferencia de Beijing. (PNUD, 1995)

"De las personas que viven en situación de pobreza, cuyo total se estima en 1.700 millones, más del 70% son mujeres. Este dato constituye, en sí mismo, prueba irrefutable de que la pobreza en el mundo tiene "rostro de mujer", fenómeno que está ampliamente documentado tanto para los países del Sur como para los industrializados (PNUD, 1995, p. 43). Para Clara Murghialday (2006), el concepto *feminización de la pobreza* alude a diferentes hechos que se exponen a continuación:

Crecimiento de la proporción de mujeres entre la población pobre. La feminización de la pobreza es un proceso y no un estado coyuntural de la situación, observándose cómo la mujer tiene mayor presencia en los sectores poblacionales más pobres, fenómeno que aumenta progresivamente.

Sesgo de género de las causas de la pobreza. Mujeres y hombres tienen roles y posiciones diferentes en la sociedad, y la distinta incidencia de la pobreza en ambos es un resultado inevitable de este hecho.

Mayor exposición de las mujeres a la pobreza. Debido a los mayores niveles de inseguridad, inestabilidad y vulnerabilidad que sufren las mujeres por su posición subordinada a los hombres en el sistema de relaciones de género (Murghialday, 2006).

Afectación de la pobreza en el desarrollo infantil

La pobreza afecta en mayor medida a las mujeres que a los hombres, pero al ser ellas las que generalmente asumen el cuidado de sus hijos, estos menores sufren las consecuencias de la pobreza tanto en su desarrollo físico como psicológico y cognitivo.

Tomás Caycho afirma que el contexto de pobreza limita, a través de factores de riesgos biológicos y sociales, la adquisición gradual de estructuras y funciones biofísicas y sociopsicológicas necesarias para la adaptación al ambiente social y ecológico. De esta manera la pobreza pone en riesgo el desarrollo, el crecimiento, la salud y la sobrevivencia de niños y niñas que viven en esas condiciones (Caycho, 2012).

El desarrollo del niño se sustenta en una serie de necesidades que deben ser cubiertas para propiciar el proceso evolutivo apropiado que lo conduzca desde la heteronomía inicial hasta una progresiva autonomía y participación activa en su entorno social y cultural. Si bien muchas de estas necesidades hacen referencia a recursos materiales exigidos para la protección y desarrollo del menor, también es necesario contemplar otra serie de necesidades primordiales para los niños, que son clasificadas por Wernicke en necesidades de pertenencia, seguridad, afecto, compañía, aceptación, valoración, conocimiento, expresión, autodefensa, autoafirmación, maduración y expansión (Wernicke, 2000).

La pobreza supone una situación económica limitada que excede la insuficiencia de ingresos, lo cual conlleva la incapacidad para acceder o producir bienes esenciales, como el acceso a la educación, y recursos materiales, comprometiendo el bienestar de los sistemas de salud y la integración familiar y comunitaria (Fuerte, 2004, citado por Colombo, 2007).

El impacto de la pobreza en el niño se manifiesta en sentimientos de tristeza, rabia y desconfianza, entre otros, ya que la inscripción de estos códigos se efectuará en el niño a modo de sentimiento. Tanto es así que el sujeto no se refiere a la insatisfacción de sus necesidades básicas incompletas sino como sentimientos: Me siento seguro, amado, acompañado, aceptado, valorado, informado, expresivo de mí mismo, capaz de defenderse por mí mismo, afirmado, madurado, en expansión; o bien me siento aislado, inseguro, tratado con indiferencia, solo, rechazado, descalificado, confuso, inexpresivo, íntimamente indefenso, débil, inmaduro, limitado. (Wernicke, 2000)

Violencia y agresión

Según la Real Academia Española (RAE, 2001), violencia es la cualidad de violento, acción y efecto de violentar o violentarse; asimismo, es aquello que está fuera de su natural estado, situación o modo, que obra con ímpetu o fuerza. Por su parte, la agresión es definida como el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño. Se entiende así que la *agresión* es una expresión extrema de la violencia, en la cual se atenta contra otra persona y que, además, es intencional, ya que se constituye como un acto para hacer daño. Mientras que la *violencia* presenta un carácter general pues implica sacar algo de su natural estado.

Un razonamiento sobre la violencia conlleva a interrogantes sobre su origen, *por qué;* manifestación, *cómo*; objetivo, *para qué*; utilidad, *para quién*, el que se favorece. Para analizar estas interrogaciones, referenciamos

al psicólogo de la liberación Ignacio Martín-Baró (1989: 80 y ss.) quien expone diferentes aspectos de la violencia:

La diversidad de la violencia. Se presenta en diferentes formas: autoinfligida, interpersonal y colectivo-estructural, cada una con distintos subtipos cuya naturaleza es diferente ya que puede ser física, psicológica, sexual o por negligencia o abandono.

La apertura humana a la violencia y la agresión. Martín-Baró toma en cuenta los aportes teóricos del psicólogo Erick Fromm (1975), quien señala que la naturaleza histórica del ser humano se encuentra abierta hacia potencialidades de todo tipo, es decir que puede ser agresivo o no agresivo, dependiendo de las circunstancias históricas en que se encuentre, sumadas a la configuración de su personalidad.

El carácter histórico de la violencia. Cada cultura es diferente, y asimismo los actos de violencia también lo son. Esto implica que el estudio de la violencia no podría realizarse solo a partir del hecho concreto, sino que también importan sus antecedentes, predisponentes y desencadenantes, así como sus efectos a corto y largo plazo.

La incertidumbre de sus límites. Un acto violento deriva generalmente en otro como efecto sobre quien lo recibe y puede propagarse a otras personas; es lo que se llama la espiral de la violencia, ya que se incrementa de modo cualitativo y cuantitativo, lo que hace imposible instaurar sus límites. En Colombia que ha sufrido guerras internas, sus secuelas se evidencian en las personas que las transmiten a las otras generaciones.

Mujer víctima y victimaria

En la violencia inciden factores biológicos, psicológicos, ambientales y socioculturales como desempleo, pobreza, crisis de valores, historias de vida trágicas, los cuales conforman un panorama complejo al momento de comprender en todas sus dimensiones las diversas manifestaciones de la violencia.

Las mujeres maltratadas y sometidas a la pobreza suelen ser madres maltratadoras de sus hijos. La OMS (2014), registra como factores de riesgo para el maltrato infantil las dificultades económicas, las desigualdades sociales y de género; la falta de vivienda adecuada o de servicios de apoyo a las familias y las instituciones; los niveles elevados de desempleo o pobreza; la disponibilidad fácil del alcohol y las drogas; las políticas y programas insuficientes de prevención del maltrato, la pornografía, la prostitución y el trabajo infantiles; las normas sociales y culturales que debilitan el estatus del niño en las relaciones con sus padres o fomentan la violencia hacia los demás, los castigos físicos o la rigidez de los papeles asignados a cada sexo; las políticas sociales, económicas, sanitarias y educativas que generan malas condiciones de vida o inestabilidad o desigualdades socioeconómicas.

La violencia intrafamiliar es un fenómeno social que ha permeado todas las esferas sin discriminación alguna, vulnerando la integridad de la mujer y su condición humana y, a su vez, generando en ella conductas defensivas y agresivas como parte de su convivencia en la familia y en otros contextos sociales.

Las actitudes de violencia de la mujer en una relación afectiva emergen en algunas ocasiones como solución al conflicto en el cual se encuentra inmersa, una reivindicación consigo misma o una negación al grado de

verticalidad de la estructura familiar y la jerarquización predominante en la cultura patriarcal, característica de una educación androcéntrica, excluyente e indiferente (Díaz, 2013).

En la transformación de la mujer, de ser víctima del conflicto armado o de la violencia social e intrafamiliar para convertirse en victimaria, especialmente de los miembros más jóvenes de su familia, es relevante tener presente los diversos contextos y ámbitos en los cuales desarrolla sus labores de forma cotidiana y cómo estos repercuten en sus acciones.

También es evidente la presencia de pensamientos tales como el temor a la soledad y al fracaso, la pérdida de la integridad familiar y el deseo de proteger a sus hijos, factores que contribuyen a que la violencia se convierta en un secreto personal y que se fortalezca con el sentimiento de culpabilidad y aceptabilidad, lo cual revela no solo la desigualdad de la sociedad en el tema de género, sino que también convierte a los niños y niñas en víctimas de los sentimientos de la madre, que se desahogan sobre los más vulnerables.

Siguiendo a Sandra Díaz (2013), la mujer víctima de algún tipo de violencia social tiene una condición socio-cultural y unos valores disímiles en su formación. Generalmente se encuentra sometida a bajos niveles de alfabetización, segregación, temor al yugo de las clases dominantes. Se caracteriza por la ilegalidad de sus uniones, el hacinamiento, el conflicto, el autoritarismo y la tecnología deficiente.

La mujer, en su estado de vulnerabilidad producto de las agresiones a su integridad moral o física, cuando es violentada teme recurrir a las autoridades por la venganza que puede ejercer contra ella su victimario en respuesta a la denuncia interpuesta. También le produce desconfianza la ineficacia de los medios empleados por las autoridades para darle solución a sus conflictos, y de esta manera se cristaliza el siguiente pensamiento: "la sociedad es agresiva y violenta y yo soy uno de los que componen esta sociedad". (Wernicke, 1991)

***Maltrato infantil basado en el castigo*.**

El maltrato infantil es definido por Musito y García (1996, p. 5) como "cualquier acto físico o psicológico ocasionado al niño o niña como resultado de acciones físicas, sexuales, emocionales o de negligencia, que amenazan su desarrollo tanto físico como psicológico". La OMS expone el maltrato infantil como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia (OMS, 2014).

En Colombia la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, además de constituir problemáticas básicas y amplias, también deben entenderse en gran parte como efecto de una sociedad agresiva en la cual se encuentra inserta la mujer que en su infancia fue víctima de maltrato, y que por efectos del conflicto armado y la desigualdad social ha adquirido conductas reactivas y violentas que victimizan a sus hijos menores.

Las mujeres en situación de vulnerabilidad social asumen muchas veces la agresividad y la violencia como una forma de interacción social y cuando tienen hijos utilizan el castigo como medio pedagógico para direccionar las conductas y sentimientos de los menores. Se piensa que el mejor modo de reducir el mal comportamiento de los hijos consiste en utilizar la sanción y las normas estrictas que permitan llevar el poder y control sobre la

familia, "los buscadores de poder incluso pueden llamar amor a la adecuación de los demás (…) a su proyecto". (Wernicke, 1991)

El castigo se utiliza, a sabiendas y sin querer, en incontables ámbitos de la vida social: política, economía, justicia, medicina, pareja, trabajo, interacción con sectores discriminados y subordinados de todo tipo (Wernicke, 2000). Según Michel Foucault (1976, p. 24), se busca que actúe en profundidad no solo sobre el cuerpo sino en el alma, el pensamiento, la voluntad y las disposiciones del castigado y de los que observan.

La práctica del castigo físico está fuertemente arraigada en nuestra sociedad, en la que se ha trasmitido a través de las generaciones, pero eso no la hace válida. Las motivaciones por las cuales las madres recurren al castigo físico son variadas: porque lo consideran oportuno para la educación de sus hijos; por descargar sus nervios; porque carecen de recursos suficientes para afrontar una situación o de estrategias para conseguir lo que quieren; porque no definen bien las situaciones sociales en las que las emiten; porque no se controlan emocionalmente. Sea cual fuere la justificación que se dé al castigo, los efectos que produce son los mismos, enseñan en el miedo y desde la sumisión, mermando la capacidad de los niños y niñas para crecer como personas autónomas y responsables (Save the Children, 2012).

La definición del castigo nada dice acerca de la moralidad de la intención; en su mayoría, los castigadores señalan que están procediendo en favor del castigado; dicen: "así aprenderá"; "le estoy enseñando"; "lo estoy educando" (Wernicke, 2000). El castigo proporciona los mecanismos aceptados socialmente, y se aplica no simplemente sobre las infracciones, sino sobre los niños, "ya no sobre lo que han hecho, sino sobre lo que son, serán y pueden ser" (Foucault, 1998, p. 25)

Siguiendo a Wernicke, puesto que la aplicación de castigos produce agotamiento de las respuestas esperadas, debe aumentarse progresivamente su intensidad; en otras ocasiones, el castigador no logra la respuesta esperada con ciertos castigos, y aumenta el grado de castigo hasta pasar un umbral; así, podríamos dividir los castigos en *leves, moderados, intensos e intensísimos* (Wernicke, 2000). De esta manera, se va desarrollando un proceso que impone la transformación del niño(a) en su cuerpo, sus hábitos, sus acciones cotidianas, su voluntad y sus pensamientos; ya que el poder no se concibe como una fuerza sino como una estrategia.

Consecuencias del castigo

Siguiendo el estudio de Wernicke (2000), se encuentra que el castigo genera ansiedad, la cual no es una emoción, sino un estado. El niño tiene menos control del pensamiento y de la conducta cuanto menor es su edad, y la elevación de la ansiedad/tensión muscular se traduce en una respuesta muscular global y en hiperactividad, que seguirá siendo objeto de castigo.

Así, al igual que el soldado en Foucault, el niño se convierte en algo que se fabrica, se van corrigiendo poco a poco las posturas; se vuelve disponible a la orden del adulto, domina su cuerpo, automatiza sus hábitos, expulsando a la persona pensante y crítica para dar paso al niño obediente, sumiso y vulnerable. (Foucault, 1998, p. 139)

Ese moldeamiento en el individuo no implica que el castigo sea un medio para conseguir lo que se desea. El miedo al castigo provoca en muchos casos que los niños no digan la verdad cuando han cometido una falta; la

amenaza de la pena puede tener el efecto contrario al reducir la probabilidad de que los niños digan la verdad cuando se les anima a hacerlo. El castigo se distingue específicamente por la producción de la serie del miedo, aunque éste no necesariamente sea consciente. En ocasiones, personas (aun niños) profusamente castigados no perciben que tienen miedo, aunque sí presentan todos sus correlatos biológicos (Wernicke, 2000).

El miedo al castigo genera angustia expresada en nerviosismo, desazón, malestar, afectando también el componente físico de los niños con fatiga, tensión muscular, dolores todo lo cual conlleva a un comportamiento poco asertivo. Sobre todo los niños tienden a representar su angustia en la conducta, por ejemplo mediante el llanto. En algunas oportunidades el castigador no permite esta descarga, que a su vez es castigada (Wernicke, 2000).

El castigo es una forma social y legalmente aceptada de violencia contra los niños que vulnera sus derechos fundamentales a la integridad física y la dignidad, pero además genera secuelas psicológicas en el sujeto. El castigo físico y verbal es humillante para el niño y conlleva a reducir la autoestima y la confianza de los demás, ya que se tiende a generalizar esta visión a todas las personas que lo rodean, y vivir a su sociedad como castigadora en general, con lo que no podrá establecer relaciones no castigadoras con personas no castigadoras (Wernicke, 2000).

El castigo también produce sentimientos de hostilidad como enojo, fastidio, bronca, rabia, ira, furia. Estos sentimientos se instalarán en la conducta tanto más cuanto menor sea el control que el sujeto posea sobre sus emociones, o cuanto mayor sea la hostilidad provocada (por la mayor intensidad o frecuencia de los castigos). Prontamente el sujeto aprende que no es conveniente mostrar estos sentimientos en la conducta (porque atraen más castigos), por lo que "se los traga", es decir, los coloca en el cuerpo, la mayor parte de las veces sin saberlo, originándose afecciones psicosomáticas (ibidem).

RESULTADOS

Perfil sociodemográfico de las familias usuarias de la Asociación Sol´Enfance Composición Familiar.

Las familias de los niños y niñas inscritos en el programa de atención de la asociación Sol´Enfance están conformadas en su mayoría por la madre y los hijos, en donde algunos de ellos tienen su vínculo por línea materna ya que son de padres diferentes. En general se observó una ausencia de la figura paterna. Las visitas domiciliarias evidenciaron madres muy jóvenes que van desde los 15 años en adelante. En algunos casos los niños están bajo la custodia de sus abuelos.

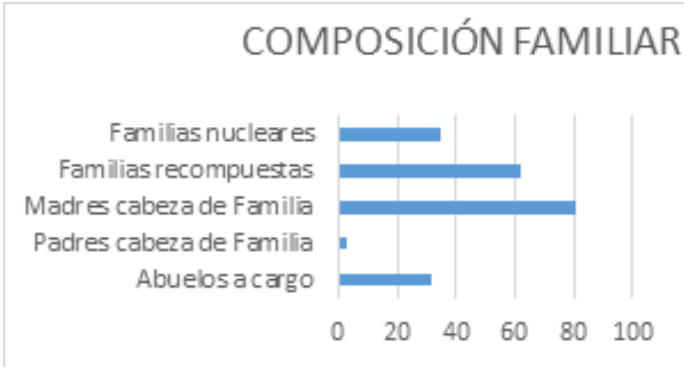


Figura 2. Composición Familiar: Abuelos a cargo= 32; Padres cabeza de Familia=3; Madres cabeza de Familia =81; Familias recompuestas= 62; Familias nucleares= 35

Según los datos recogidos en las visitas domiciliarias, el promedio es de 4 personas por hogar; madres, padres, hijos y familia extensa. Para el reconocimiento del perfil psicosocial de las mujeres madres de niños entre 2 y 5 años, usuarios de la Asociación Sol´Enfance, se trabajó con una muestra de 50 mujeres cabeza de familia, quienes fueron divididas en 3 grupos: Mujeres menores de 20 años en condición de vulnerabilidad; Mujeres mayores de 20 años en condición de vulnerabilidad; Mujeres desplazadas. A saber:

- ❑ Desplazadas 15
- ❑ Menores de 20 años: 19
- ❑ Mayores de 20 años: 16

Figura 3 Mujeres de participan en la investigación

Condiciones de vivienda y entorno. La mayoría de las familias viven en casas destinadas al inquilinato en donde se utiliza una o dos habitaciones para cada familia y muchas veces se deben compartir los servicios de cocina, baño y lavadero de ropas. El entorno de las viviendas evidencia problemas en cuanto a mantenimiento de calles, basuras, personas desadaptadas circundando por los alrededores, establecimientos comerciales que venden licor.

Condiciones sanitarias. En no pocas viviendas se observan condiciones sanitarias precarias, algunas con desorden y desaseo, hacinamiento y muebles improvisados con cajas y empaques.

Nivel educativo. Las madres cabeza de familia cuentan con mínima educación que va desde la primaria hasta

algunos grados de bachillerato. Pocas poseen estudios técnicos o capacitación laboral específica.

Situación laboral y económica. Situación económica difícil por lo cual no pueden suplir todas las necesidades de desarrollo físico, cognitivo y psicosocial de los niños. Las labores realizadas por las madres y padres de familia, van desde las ventas informales y los trabajos domésticos, hasta empleos por tiempo parcial.

Factores de riesgo de los menores

A nivel cognitivo: Se sustenta en las creencias irracionales respecto al proyecto de vida de las familias, a los valores y razonamiento moral que justifican conductas agresivas o desesperanzadas.

A nivel emocional: Se evidencia en sentimientos de ansiedad, temores, baja autoestima de los adultos que conviven con el niño o niña.

A nivel relacional: Los niños se desarrollan en ambientes en donde se expresan cotidianamente conductas agresivas y violentas, como forma de enfrentamiento de los conflictos. Esto puede desembocar en conductas antisociales o asociales.

A nivel físico y motor: Los niños y niñas de las familias visitadas no tienen una alimentación balanceada ni regular, ya que ésta se rige por la situación económica de la familia la cual tiene fluctuaciones de acuerdo a las condiciones laborales de los adultos. Igualmente, se expone a los niños desde muy corta edad a los riesgos de la calle debido al hacinamiento en que viven las familias o son dejados en la casa al cuidado de hermanos mientras sus cuidadores trabajan afuera.

A nivel de integridad: Los niños y niñas observados corren riesgo de ser víctimas de maltrato físico y psicológico, abuso sexual y malos ejemplos por parte de adultos familiares o vecinos, por no estar con condiciones de protección apropiadas. Algunos padres y madres consumen licor o sustancias estimulantes.

Revisión en cada subsistema

Cronosistema

En Colombia el desplazamiento es un fundamento de continuidad histórica que atraviesa la vida de las comunidades campesinas, causando desarraigo en las familias, que deben refugiarse en ciudades en las que se impone una cultura diferente, con una sociedad excluyente.

Las mujeres desplazadas provienen de zonas rurales y cuentan con poca experiencia en contextos urbanos. Relatan historias previas al desplazamiento en las que se evidencia la violación constante de los derechos humanos sin que haya presencia de las autoridades. Un temor permanente en la cotidianidad, el conocimiento frecuente de asesinatos, extorsiones, amenazas, todo lo cual se materializa en la dinámica familiar, caracterizada por la obediencia, el autoritarismo, los silencios y el sentimiento de no tener derechos sobre sus propiedades.

El desplazamiento se convierte no solo en el desarraigo cultural sino en la ruptura de la familia y el empobrecimiento de los que logran salir del espacio del conflicto armado. Según los datos recogidos, los hombres muchas veces son asesinados o secuestrados, pero cuando son desplazados, generalmente abandonan a sus familias y las mujeres deben hacerse cargo de todas las obligaciones.

Las mujeres víctimas de exclusión y pobreza tienen historias no menos violentas que las de las mujeres desplazadas. Desde el prisma del cronosistema encontramos en el país una tradición de desigualdad de género, embarazo adolescente, abandono a la mujer, expulsión del hogar, promiscuidad como recurso, entre otros. Estos aspectos caracterizan la cultura del país, que ha mostrado tradicionalmente costumbres sexistas, moral fariseísta (como lo dice Marín-Baró, 1998) y una forma de vida en la que predomina un patrón de comportamientos cimentados en el género, diferenciando los roles sociales en un complejo de coacciones, papeles asignados, prácticas limitadas y discursos ideológicos que afectan a los ciudadanos del contexto urbano y rural, por la modalidades de interacción aprendidas de un contexto a otro.

La violencia intrafamiliar demuestra que la víctima predilecta es la mujer. Las normas y costumbres familiares la colocan en un lugar subalterno al hombre, en todas las edades del ciclo vital. Las historias personales de las mujeres aquí investigadas corroboran la historia del país, con eventos y experiencias degradantes e injustas tanto en la familia como en las instituciones.

Macrosistema

Las mujeres que fueron desplazadas por la violencia y llegaron a Bogotá procedentes de diversas regiones del país se encontró que tienen un temor a la persecución y piensan que las personas en su mayoría son peligrosas, no confían en las autoridades ni en las instituciones. Obtener un certificado de desplazamiento para recibir beneficios es difícil; según ellas, es un procedimiento mediado por la corrupción.

Quienes tienen el certificado que las acredita como víctimas de la violencia piensan que no pueden perder esa ayuda y deberán comprobar reiterativamente que están en condición de indefensión. Esta situación prolonga la vulnerabilidad ya que el Estado no tiene otro programa de desarrollo consecutivo, o correspondiente a una segunda fase, al programa de atención en emergencia, llevando a que las personas busquen mantenerse en la situación que las hace acreedoras de las ayudas del Estado.

Pocas veces la población desplazada acude a los sistemas de salud, prefiriendo los tratamientos caseros tradicionales e incluso mágicos. Relacionan la fuerza pública con el abuso de poder; las instituciones religiosas son extrañas para ellas; la tecnología es algo inaccesible y motivo de inmovilización para realizar sus trámites.

Las mujeres víctimas de exclusión que no provienen del desplazamiento utilizan con más frecuencia las instituciones de policía, servicios de bienestar social y de género, servicios de salud, y utilizan mejor la tecnología básica. Igualmente acuden más al llamado de programas de formación y de prevención que hacen diferentes organismos públicos o privados. Se observa más el cambio frecuente de pareja en esta población que en el grupo de desplazadas. El refugio en la religión es común para las personas que no encuentran protección en su hogar, encontrando en la institución eclesiástica una esperanza de hallar justicia y felicidad.

En ambas poblaciones es notable que las pautas y roles aprendidos fueron modelados por diferentes personas a lo largo de su vida, formando consecuentes patrones de conducta. La creencia de que el hombre es quien maneja el hogar es aceptada culturalmente y aplicada en la propia vida, dándole la autoridad al hombre, a quien se le ve como proveedor y figura de respeto, otorgándole el derecho de castigar y orientar. También es la cultura la que ha impuesto que el trabajo de la mujer es menos importante, lo que lleva a que éste se suspenda ante las eventualidades de la familia, mientras que el espacio laboral de los hombres está

menos atravesado por dichas contingencias. Esto conlleva a que la feminización de la pobreza se perpetúe y se observe como natural.

Finalmente la ideología cultural de que los hijos constituyen una propiedad, sumada a las pautas de crianza sustentadas en la intolerancia, en conjunto con el desempleo, las creencias y los roles de género, permite que aparezca y se mantenga el maltrato infantil. También se fortalece el pensamiento de acceder a lo esperado y deseado a través de la fuerza y el desconocimiento de los derechos de los más vulnerables, sin integrar la negociación, la tolerancia ni el respeto.

Exosistema

El contexto social en que habitan las mujeres sujetos de investigación favorece la aparición de la inequidad de género y del maltrato infantil, ya que las relaciones interpersonales y laborales son conflictivas y distantes, porque no existe un apoyo social integral para el bienestar de estas personas.

El vecindario donde habitan las familias es centro de peleas y agresiones constantes, dando pie para que surja y se mantenga la violencia y el maltrato hacia las personas más débiles. A su vez se suman aspectos como las condiciones habitacionales de desaseo, espacio reducido, hacinamiento y pobreza, que desencadenan eventos estresantes, dando pie al sentimiento de fracaso y desesperanza que desde la inequidad de género desciende en maltrato infantil.

La sociedad acepta el maltrato y la violencia justificándola con el hecho de que siempre ha existido y existirá. Con este pensamiento de base, el vecindario es de alto riesgo social debido a las constantes eventualidades de maltrato en las familias del sector, sin la intervención de los vecinos, a lo que se suma la inexistencia de un apoyo social que luche contra esas contrariedades.

A esto se agregan los programas que están pululando en los últimos años en los canales nacionales colombianos que reivindican la figura del narcotraficante, que es presentado como un hombre justo dentro de su contexto social y familiar y que debe acudir a acciones violentas para defenderse de las autoridades y conseguir una riqueza sin control, la cual comparte con las demás personas. Estas imágenes están permeando el pensamiento de niños y población adulta, viendo en el enriquecimiento ilícito una opción de equilibrio social, de justicia y de alternativa a las limitaciones de oferta laboral del país.

Microsistema

Un factor repetido en las relaciones familiares de las mujeres ha sido el maltrato físico y verbal recibidos en su infancia, unido a la negligencia en la atención de sus necesidades y la poca demostración de afecto por parte de los integrantes del grupo familiar. Estas conductas de las que fueron víctimas ahora son ejercidas en el trato con sus hijos y otros miembros de la familia, la cual por lo general es monoparental, reforzando el sentimiento de abandono y vulnerabilidad.

En la familia de origen se aprendió que para la mujer es prioritario conseguir un esposo que le brinde seguridad, sustento y protección. En esta relación el rol femenino es limitado al espacio del hogar y la atención a la familia con supremacía hacia el hombre proveedor, ya que es la figura de autoridad y respeto del grupo familiar. Este principio de proyección femenina se convirtió para las mujeres de la investigación en una priori-

dad, pero al sentir que sus relaciones no se consolidaron se fortalece en ellas un sentimiento de inferioridad y fracaso, que muchas veces se manifiesta en desconfianza y rencor hacia el género masculino, lo cual fortifica aún más la cultura de la violencia.

En una familia conformada por personas de diferentes generaciones, las relaciones son más difíciles, constituyendo un contexto familiar incómodo para la tranquilidad y armonía del hogar. Las relaciones conflictivas han sido aprendidas desde la familia de origen, constituyendo una cultura del maltrato que se implanta sin cuestionamiento.

Se observa con frecuencia el intento reiterado de las mujeres de constituir un hogar en donde la figura masculina se vea presente, dando lugar a la conformación de familias reconstituidas en que nuevamente se favorece el maltrato, bajo la percepción de que los hijos de cada uno se agreden y no se adaptan a la cultura del hogar; esto produce nuevos fracasos y el ingreso de más niños a la familia de la mujer, que vuelve a enfrentar sola sus responsabilidades.

En un mundo sustentado en el deber, las personas pueden asumir la agresividad y la violencia como forma de interacción social, utilizando el castigo como pedagogía y sometimiento de los hijos, justificándolo con argumentos que afirman la formación de personas eficientes y capaces de enfrentar los retos de la vida, lo cual fundamenta el uso de la fuerza y la sanción como demostración de afecto y responsabilidad, ya que "los buscadores de poder incluso pueden llamar amor a la adecuación de los demás (…) a su proyecto". (Wernicke, 1991)

Los recuerdos de la escuela en general son gratos para estas mujeres en lo referente a la relación entre pares, pero se relataron algunas experiencias de maltrato y discriminación por parte de algunos profesores, especialmente en instituciones rurales. En ocasiones se vivieron episodios de matoneo, lo cual se recuerda con ira y miedo. Sin embargo, la mayoría de mujeres coinciden en que los momentos más gratos vividos en su infancia fueron los que compartieron con sus compañeros de escuela.

Estas mujeres demuestran facilidad de relación especialmente con sus congéneres que tienen características similares en sus historias de vida. Todas afirman tener amigas de confianza con las que pueden expresarse tal como son, apoyarse en el cuidado de los hijos, así como también en situaciones difíciles en las que se requiere un auxilio inmediato. La amistad con estas personas les permite crear un sentido de la seguridad, la confianza y la posibilidad de desahogar sus sentimientos y frustraciones.

Pero la interacción pocas veces es así de amigable. En la relación con personas cercanas también son corrientes la rivalidad, el intercambio de malos tratos, la desconfianza, el rencor y la venganza. Así como hay facilidad de expresión con las amigas, en cualquier momento esta amistad se convierte en una belicosidad que puede afectar tanto a las mujeres involucradas como a los demás miembros de la familia.

El resentimiento y la violencia hacia personas con las que la mujer ha establecido relaciones afectivas son vistos como una reivindicación consigo misma, como una negación a la jerarquización predominante en la cultura patriarcal o como una protección hacia el desencanto que inspira la sociedad percibida como indiferente y desleal.

Las mujeres en situación de vulnerabilidad social asumen muchas veces la agresividad y la violencia como una forma de interacción social y cuando tienen hijos utilizan el castigo como medio pedagógico para direccionar las conductas y sentimientos de los menores. Se piensa que el mejor modo de reducir el mal comportamiento de los hijos consiste en utilizar la sanción y las normas estrictas que permitan llevar el poder y control sobre la familia.

Como se observa en el microsistema de los sujetos de la presente investigación, la conformación del esquema psicosocial está determinada por la agresión, el poder, los temores, la desconfianza y la necesidad de afecto y estabilidad.

El Individuo: Características psicosociales de las mujeres

En esta investigación las víctimas del desplazamiento se caracterizan por la desconfianza hacia las instituciones, especialmente hacia la Policía; se muestran intranquilas y desanimadas por estar en espacios diferentes a su lugar de origen; no se sienten reconocidas en sus capacidades y experiencias sino subestimadas ante oficios de bajo nivel que deben desempeñar. Muestran una actitud de ambigüedad hacia la comunidad donde viven ya que por un lado les han brindado un espacio para vivir, pero por el otro las discrimina y las asimila a los actores de la violencia.

Las mujeres que han sido víctimas de abuso sexual, violencia intrafamiliar y discriminación demuestran no tener un buen desarrollo de las habilidades sociales básicas ni de la asertividad en las decisiones que toman en diferentes momentos o en situaciones estresantes. Aluden pensamientos suicidas, tienen baja autoestima y hay ausencia de un proyecto de vida definido, llevando una vida azarosa e inestable. Son propensas al llanto y descuidan su apariencia personal.

Las adolescentes sienten frustración y amargura por no haber terminado el colegio y tener pocas posibilidades de recibir formación profesional. Con facilidad reaccionan violentamente al sentirse juzgadas o menospreciadas; tienen resentimiento hacia sus familiares a quienes culpan de malos tratos, incomprensión y abandono en su infancia y adolescencia; son poco cariñosas con sus hijos, dejándolos al cuidado de cualquier persona que esté dispuesta a atenderlos. No atienden apropiadamente las enfermedades o malestares de los niños. Prestan atención a su presentación personal sólo con el objeto de mostrarse atractivas; cambian de pareja con frecuencia.

El abuso por parte de los integrantes de las familias favorece el surgimiento de sentimientos de rencor, rechazo y baja autoestima, facilitando el maltrato infantil en el momento en que estos sentimientos se unen con una historia de maltrato y abandono en su familia de origen. El haber tenido hijos sin desearlos hace que la persona asuma comportamientos de desatención y poco cuidado con ellos al momento de su crianza e inclusive antes de nacer, ya que no pocas veces consumen alcohol y descuidan su propia asistencia médica.

La baja autoestima de las mujeres en situación vulnerable refuerza la sumisión ante la pareja u otras personas que se perciben como autoridad. Esto conlleva a la perpetuación del maltrato en el espacio familiar y laboral. Asimismo, se reconocen como dominadoras ante los hijos y familiares mayores que estén a su cargo. Conside-

ran a estas personas como una carga y un impedimento a su libertad y progreso, por lo que se repite la historia de maltrato de la que provienen.

También se reconocen como características psicosociales de estas mujeres el desarrollo de factores protectores tales como la búsqueda de trabajos estables o el ingreso a instituciones de educación no formal para desarrollar competencias laborales. Igualmente se observa la búsqueda de conformación de redes sociales de apoyo que difieren entre las mujeres de origen campesino y las citadinas, ya que las primeras se acercan a personas con historias similares a las suyas y buscan protegerse de otros tipos de conformación social y de algunas instituciones que consideran solo una fachada. Por su parte, las jóvenes de la ciudad buscan fortalecer lazos de amistad y afiliarse a todo tipo de programas sociales que ofrezca beneficios.

En cuanto a la afiliación a creencias espirituales como sustento de las problemáticas que viven las mujeres, se observa que en la población desplazada son recurrentes el pensamiento mágico, los rituales, los amuletos, los rezos y todo tipo de creencia esotérica. La mujer citadina también acude con frecuencia a buscar refugio en centros de adivinación que ofrecen el servicio de conseguir por medios espirituales lo que requieren sus clientes. Igualmente, una gran cantidad de personas que encuentran en la iglesia católica o protestante un refugio a sus calamidades y temores.

CONCLUSIONES

Las mujeres víctimas del conflicto armado y la vulnerabilidad social adquieren unas características psicosociales que no siempre favorecen la solución a sus problemas, afianzando además la historia y la cultura de la violencia, la inequidad de género y el maltrato infantil que ha caracterizado a la sociedad colombiana desde su época colonial, lo que hace difícil el cambio social dentro de un *cronosistema* sustentado en una historia de violencia que se repite a nivel micro, especialmente en las poblaciones más vulnerables.

Desde la teoría ecológica se observa en el *macrosistema* la presencia de una serie de factores propios de la población estudiada, en la que se evidencia la violencia como forma de vida aprendida, la cual es aceptada por los sujetos que conviven con ella como algo natural, siendo víctimas de ella desde su infancia e integrándola a su familia dentro de las pautas de crianza y en la interacción con todos los miembros de la nueva familia que ellos conforman. Las creencias religiosas son moldeadas y acomodadas a los patrones de comportamiento propios, impidiendo el cuestionamiento sobre los mismos ya que se basan en axiomas inculcados y aprobados culturalmente.

Los programas sociales de gobierno no son suficientes ni acordes a la situación de las víctimas, ni facilitan el progreso de la comunidad llevando a que las personas encuentren en su vulnerabilidad un recurso para mantenerse subsidiadas y aseguradas, a lo que se agregan la apatía y la poca credibilidad ante las buenas intenciones de los gobiernos y otras instituciones.

En la categoría *exosistema* se exhibe una espiral de violencia que en lugar de romperse o minimizarse se afianza y se fortalece mediante interacciones agresivas en contextos de hacinamiento, condiciones habitacionales precarias y desagradables en medio de la pobreza y el desaseo. Estas situaciones son determinantes en las relaciones conflictivas, causantes del estrés que genera una comunicación poco asertiva en el espacio familiar, laboral y vecinal.

Siguiendo la teoría ecológica de Bronfenbrenner, en la categoría *microsistema*, en que el ambiente familiar juega el papel protagónico, se observan relaciones conflictivas, conductas agresivas, con poca presencia del apoyo de la familia extensa, distanciamiento entre los miembros de la familia. Dicho distanciamiento surge porque en la mayoría de los casos los agresores han tenido vivencias negativas en la infancia como desatención, abandono y negligencia, cuyas acciones han sido repetidas por ellos en sus nuevas familias. Pero también esta disgregación ha sido ocasionada por el desplazamiento forzado que ha desintegrado a las familias y las interacciones sociales de la comunidad.

La transmutación de la mujer de víctima a victimaria es consecuencia de la frustración, el sentimiento de no ser apreciada, la escasez de recursos, el aprendizaje de las conductas violentas, su historia personal de malos tratos, violencia física y psicológica, abusos sexuales, consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias psicoactivas. Todas estas circunstancias inhabilitan la aparición de habilidades para la solución pacífica de los conflictos.

Las relaciones con amigos cercanos fluctúan entre el afecto y el odio ya que se colocan en la persona objeto de la relación las expectativas de conseguir comprensión y apoyo. En el caso de no sentir una respuesta plena y apropiada, la relación se torna violenta y llena de motivos para desencadenar la desconfianza y la venganza.

Con todos estos sistemas interfiriendo en la conformación psicosocial de las mujeres, se encuentra que el conflicto armado y la exclusión social son procesos de dimensiones heterogéneas, que debilitan y socavan los vínculos entre las personas y la sociedad. Estos vínculos son de índole familiar, social, económica y laboral. Cuantas más dimensiones abarque la violencia, mayor es el grado de vulnerabilidad de las mujeres expuestas a ella y mayor su impacto en la conformación psicosocial de los sujetos.

Los sentimientos que las mujeres reconocieron como resultado de la violencia desplegada por los grupos dentro del marco del conflicto armado se vinculan con el miedo, la persecución, el temor de ser vigiladas, el dolor por la pérdida de familiares y de su patrimonio, sintiéndose permanentemente vulnerables por la posibilidad de que los hechos vuelvan a repetirse en cualquier momento debido a la fragilidad de su situación.

En el tema de la desigualdad y la exclusión social basada en el género se encontraron emociones sustentadas en la desprotección, la baja autoestima, los afectos condicionados por la respuesta y la utilidad que la persona objeto del afecto pueda transmitirle.

En la autorrepresentación de las mujeres se observa un abanico de rasgos en que abundan conceptos de minusvalía, culpa, incapacidad, vulnerabilidad, indecisión y poca aceptabilidad por parte de las demás personas. Se relacionan los aspectos estéticos del cuerpo con el derecho al respeto y el afecto. Se depende frecuentemente de la figura masculina para desarrollar el proyecto de vida. También se atribuye el fracaso a la baja escolarización y la inestabilidad laboral.

Finalmente se encontró que las mujeres víctimas de la violencia han aprendido y ejecutan pautas de crianza maltratadoras que afectan a los hijos integralmente, es decir en su desarrollo físico, psicológico, social y económico. Se ha aprendido que la violencia es la única forma de relacionarse en el hogar, en el trabajo, en la comunidad y en cualquier otro espacio social.

Con este horizonte de situaciones limitantes e historias trágicas, las mujeres muestran una ansiedad perma-

nente, confusión y desorientación que desembocan en la reducción de su capacidad para sentir felicidad la cual se transmuta en pesimismo, indefensión, rencor, sentimientos de culpa, fracaso vital, soluciones mágicas y maltrato hacia las personas que las rodean especialmente a los niños y niñas de su familiar.

Referencias Bibliográficas

Acción Social del Distrito Capital. (2010). *Desplazamiento Forzado en Colombia.* Bogotá: Acción Social.

Aguilera, L. (2012). El drama de las mujeres desplazadas en Colombia. *Altus en Línea, Año 7, No. 13*, 1-2.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Diagnóstico de la Localidad de Suba.* Bogotaá: Alcaldía.

Amaya, P. (2014). *Problemas y retos presentes y futuros para la Sociedad colombiana.* Bogotá: UNAL.

Bel, C. (2012). *Exclusión Social: origen y características.* Murcia- España: Universidad de Murcia.

Britto, D. (2010). El desplazamiento forzado tiene rostro de mujer. *Revista La manzana de la discordia, vol. 5, Nº 1*, 65-78.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Caycho, T. (2012). Influencia de la pobreza en el desarrollo infantil. *Revista peruana de investigación educativa No. 4*, 199-203.

Chin, R. (2005). *Psicología Forense. Principios fundamentales.* San José : Universidad Estatal a Distancia.

Colombo, J. (2007). *Pobreza y desarrollo infantil.* Buenos Aires: Paidós.

Comisión Interamericana para los Derechos Humanos (CIDH). (2006). *Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia.* Washington: Organización de los Estados Americanos.

Congreso de la República de Colombia. (1997). *Prevención del Desplazamiento Forzado.* Bogotá: Conreso de la República.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). *Perfil Bogota - Censo 2005.* Bogotá: DANE.

Díaz, S. (2013). Un acercamiento teórico a la mujer víctima-victimaria desde la trasndisciplinariedad. *Estudios de Derecho, vol. LXX*, 235-260.

Dilthey, W. (1991). Las ciencias del espíritu. En J. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pág. 87). Barcelona, España: Anthropos.

Fernández, M. d. (2003). *Violencia doméstica.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y catigar (1976).* Madrid: Siglo XXI.

Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Imprenta Nacional.

ICBF. (2013). *Observatorio del Bienestar de la niñez.* Bogotá: ICBF.

Instituto de Medicina Legal. (2014). *Forensis, datos para la vida.* Bogotá: INMLCF.

Instituto Nacional de Medicina legal y ciencias forenses. (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar.* Bogotá: INMLCF.

Luengo, J. (2005). *Paradigmas de Gobernación y exclusión social en la educación* . Barcelona: Ediciones Poma-

res.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales.* Barcelona: Anthropos.

Martín-Baró, I. (1989). *Poder, ideología y Violencia.* Madrid: Trota.

Martín-Baró, I. (1998). *Picología de la liberación.* San Salvador: Trotta.

Martinez, M. A. (2001, pág. 65-86). *Género, pobreza y exclusión social: diferentes conceptualizaciones y políticas públicas.* Tortosa: Icaria.

Murghialday, C. (2006). Feminización de la pobreza. *Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, 1-3.

Musito, O. y García F. (1996). *Maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales Madrid.

OMS. (2014). *Maltrato Infantil. Nota descriptiva No. 150.* Bogotá: OMS Colombia.

Pope, M. (2002). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes* . Barcelona: Martínez Roca.

Porter, M. (2006). *Redefining Health Care: Creating Value-Based Competition On Results.* Harvard : Harvard Business School Press.

Programa de Naciones Unidas pra el Desarrollo. (1995). *Informe sobre desarrollo humano.* México: PNUD.

Quiroz E, S. D. (1999). *Términos de uso frecuente en el Trabajo Social Chileno.* Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua española 22a. edición.* Madrid: Espasa.

Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación.* Caracas: edición Panapo.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa.* Bogotá: ICFES.

Save the children. (2012). *Educa no pegues.* Madrid: Save the children.

Sayago, J. (2011). *Desplazamiento forzado en Colombia: Espulsión ymovilidad dos dinámicas qeu interactúan.* Bogotá: UNAL.

Universidad del Rosario. (17 de 05 de 2008). "Sol Enfance": "tierra" para los niños menos favorecidos. *Plaza Capital*, pág. 1.

Universidad Francisco José de Caldas. (2012). *Bogotá - Características.* Bogotá: UDFJC.

Wernicke, C. (1991). Defensa, agresión y violencia. *Tiempo de Integración año V N° 23*, 1-12.

Wernicke, C. (2000). Castigo y Pedagogía. *Cadernos Pestalozzi, Vol II n° 3, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*, 1-12.

Wikipedia. (2015). *Autodefensas Unidas de Colombia.* Enciclopefia virtual: wikipedia.

29 – ¿PREDICEN LAS DIFICULTADES INTERPERSONALES LA ANSIEDAD ESCOLAR? ESTUDIO CON ADOLESCENTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autores:

*Nelly Lagos San Martín, **Carolina Gonzálvez-Maciá, **María Vicent-Juan, ***Cándido Inglés Saura y **José Manuel García-Fernández

Resumen

Las dificultades interpersonales y la ansiedad escolar son variables determinantes en la vida de un estudiante, tanto desde el punto de vista socioemocional como académico, especialmente durante la adolescencia. Es por ello que en este estudio se plantea como objetivo comprobar si las dificultades interpersonales predicen la ansiedad escolar. Esta investigación contó con una muestra de 1284 estudiantes de educación secundaria de la provincia de Ñuble en Chile. Las Dificultades Interpersonales fueron evaluadas con el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA) y la Ansiedad Escolar con el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES). Los análisis de regresión logística revelaron que altas puntuaciones en todas las variables medidas predicen la alta ansiedad escolar. A partir de estos resultados es posible anticipar que la mejora de las dificultades interpersonales aumentaría las probabilidades de disminuir los elevados niveles de ansiedad escolar en los adolescentes chilenos.

Palabras claves: dificultades interpersonales, ansiedad escolar, regresiones logísticas, adolescencia, educación secundaria.

Trabajo financiado por proyecto MECESUP: UBB0704-D2011

Datos autores

*Nelly Lagos San Martín (nlagos@ubiobio.cl), Universidad del Bío-Bío, sede Chillán, Chile

**Carolina Gonzálvez-Maciá, (maria.vicent@ua.es) Universidad de Alicante, España

**María Vicent-Juan (carolina.gonzalvez@ua.es) Universidad de Alicante, España

***Cándido Inglés Saura (cjingles@umh.es) Universidad Miguel Hernández, España

**José Manuel García-Fernández (josemagf@ua.es) Universidad de Alicante, España

Antecedentes

Debido a la necesidad de conocer las variables que se encuentran a la base del comportamiento y del rendimiento escolar de los adolescentes, es que se hace imprescindible investigar las dificultades interpersonales, sobre todo considerando que este tipo de dificultades presenta una alta comorbilidad con trastornos internalizantes como ansiedad y depresión, principalmente.

Las dificultades interpersonales corresponden a los problemas percibidos al relacionarse con los demás, sien-

do el grado de dificultad experimentado el que determina si existe una anomalía (Inglés, 2009). Las dificultades interpersonales cobran especial importancia durante la adolescencia ya que esta etapa corresponde a un período evolutivo caracterizado por cambios personales substanciales. Estos cambios incluyen pero no se limitan a la maduración cerebral y a la pubertad (Blakemoreand y Choudhury, 2006; Forbes y Dahl, 2010; Giedd, 2008; Haller, Kadosh y Lau, 2014; Nelson, Leibenluft, McClure y Pine, 2005; Sisk y Zehr, 2005), sino que también incluyen una expansión de las situaciones y redes sociales; en ella comienzan las demandas por la independencia de los adultos, se tienden a intensificar las relaciones con los compañeros del mismo sexo y se inician las relaciones románticas (Caouette y Guyer, 2014; Steinberg, 2008). Todas estas particularidades desempeñan un papel predominante para el desarrollo de habilidades sociales y de competencia personal fundamentales para el adecuado ajuste socio-emocional de jóvenes y adultos (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

Dentro de la gama de situaciones sociales, las relativas a los déficit en asertividad y el temor a hablar en público son las situaciones sociales más temidas durante la adolescencia (Hidalgo, López-Pina, Inglés y Méndez, 2002; Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003). Las respuestas psicofisiológicas ante este último tipo de situaciones, suelen ser ruborizarse, sentir un nudo en la garganta, aceleración de las palpitaciones del corazón, sensación de desmayo, temblores, dolores de estómago, dolores de cabeza y en ocasiones ataques de pánico (Kearney, 2005).

Las dificultades de interacción social conllevan consecuencias negativas para el adolescente en el plano educativo, esto debido a que una escasa participación en clase, la evitación de las preguntas al profesor y la resistencia a presentar trabajos orales son situaciones que pueden repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. El retraimiento unido a la falta de reforzamiento social puede provocar además sentimientos de soledad, constituyendo un factor de riesgo social para la ansiedad social (Miers, Blöte, Heyne y Westenberg, 2014). Finalmente, señalar que estas deficiencias en la comunicación conducen a una relación disfuncional con las familias, dificultando la negociación y la resolución efectiva de los conflictos al interior de las familias (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

La alta comorbilidad o influencia que ejerce este tipo de dificultades sobre otras problemáticas actuales, como por ejemplo la ansiedad escolar definida como un conjunto de respuestas cognitivas, motoras y psicofisiológicas que un individuo emite ante situaciones escolares que son evaluadas por él mismo como ambiguas, amenazantes, y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008) resulta un tópico interesante de abordar ya que aporta elementos científicos novedosos para la discusión y el análisis. En especial, porque los trastornos de ansiedad se sitúan entre los problemas más prevalentes en la infancia y adolescencia (Costello, Egger y Angold, 2004; In-Albon y Scheneider, 2007; Mardomingo, 2005; Mazzone et al. 2007; Ollendick y Seligman, 2005; Orgilés, Espada y Méndez, 2008; Suárez, Polo, Chen y Alegría, 2009; Vasa y Pine, 2006; Vasey y Ollendick, 2000) y porque además éstos trastornos han aumentado exponencialmente durante las últimas décadas (Carrillo et al. 2012).

En Chile, las cifras que se han informado indican que un 8.3% de niños y adolescentes presentan trastornos ansiosos en general (Vicente et al. 2012), datos que sientan precedentes acerca de la prevalencia de problemática en niños y adolescentes y que instan a investigar de manera específica la ansiedad escolar, así como

también las relaciones que presenta con las variables de interacción social generadas en el contexto escolar.

Método

Participantes:

La selección de los participantes de este estudio se realizó a partir de un muestreo aleatorio por conglomerados, en el que las unidades primarias correspondieron a las zonas geográficas de la provincia, las secundarias a los colegios o liceos y las unidades terciarias a las aulas en las que se aplicaron los instrumentos. En este estudio se contó con un total de 1284 estudiantes chilenos de educación secundaria, 634 hombres y 650 mujeres (49.4% y 50.6% respectivamente) con edades comprendidas entre los 14 y 18 los años (M = 15.43, DE = 1.24). Todos ellos pertenecientes a 20 centros educativos de dependencia municipal, particular subvencionados y particulares pagados (públicos, concertados y privados) de 6 comunas de la provincia de Ñuble en Chile.

Instrumentos:

Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). Este instrumento fue creado en España para evaluar los problemas experimentados por los adolescentes en diferentes contextos sociales, en chicos de 12 a 18 años con formas distintivas por género, existiendo una forma para chicos y otra para chicas. Contiene 36 ítems distribuidos en cinco factores: asertividad, relaciones con el otro sexo, relaciones con iguales, hablar en público y relaciones familiares. Para responder, el sujeto debe valorar su grado de dificultad de acuerdo con una escala Likert de cinco puntos que va desde 0 (ninguna dificultad), a 4 (máxima dificultad).

El primer factor, aserción, incluye 15 ítems relativos a las relaciones de los adolescentes con el personal de servicios y con conocidos y desconocidos en la calle (por ejemplo: *"decirle a la cajera del supermercado que te ha devuelto $50 de menos",* el segundo factor, relaciones con personas de distinto sexo que incluye 6 ítems sobre las interacciones (por ejemplo "*hacer cumplidos -decir piropos- a un chico que te interesa"*). El tercer factor, relaciones con iguales se compone de 7 ítems referidos a diferentes interacciones con amigos y compañeros de clase de ambos sexos (por ejemplo "*iniciar una conversación con un chico de tu edad al que no conoces en la parada del bus"*). El cuarto factor, hablar en público, comprende 6 ítems relacionados con situaciones en las que los adolescentes deben enfrentarse a hablar delante de sus compañeros o en un acto público (por ejemplo: "*exponer en clase un trabajo que has preparado"*). El quinto factor, relaciones familiares se compone de 5 ítems sobre las relaciones de los adolescentes con sus familiares (por ejemplo: "*decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas"*).

En su versión original el instrumento muestra índices de consistencia interna muy adecuados, de .91 para la puntuación total, de .86 para la escala de aserción, .82 para relaciones con el otro sexo, de .75 para relaciones con iguales, de .78 para hablar en público y de .69 para relaciones familiares. La consistencia interna de este instrumento para este estudio fue de .93 para la escala total y de .87, .89, .74, .77 y de .77 para cada una de las escalas respectivas.

Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011) Este instrumento fue creado para evaluar la ansiedad escolar en adolescentes de 12 a 18 años. Comprende tres escalas concernientes a los sistemas de respuesta (ansiedad cognitiva, ansiedad psicofisiológica y ansiedad conductual) cuatro factores situacionales (ansiedad ante el fracaso y las sanciones disciplinares, ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación social y ansiedad ante la evaluación escolar) y una puntuación total. Tiene un total de 25 situaciones escolares y 15 respuestas, (5 cognitivas, 5 conductuales y 5 psicofisiológicas).

Su estructura está conformada por una tabla de doble entrada, cuyo eje vertical contiene las respuestas y el horizontal las situaciones escolares. Para responder el alumno tiene que indicar, en un rango de 0 = nunca a 4 = siempre, la frecuencia con que se da una determinada respuesta ante la situación planteada. Una mayor puntuación indica mayor ansiedad escolar.

El IAES ha mostrado buenas propiedades psicométricas con muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. Los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) hallados en la versión original para las situaciones escolares fueron de .93 para ansiedad ante la evaluación social, de .92 para ansiedad ante el fracaso escolar y el castigo escolar, de .92 para ansiedad ante la agresión y de .88 para ansiedad ante la evaluación escolar. Para las respuestas estos índices fueron de .86 para ansiedad cognitiva, de .86 para ansiedad psicofisiológica y de .82 para ansiedad conductual.

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) de este instrumento para este estudio fueron de .97 para la puntuación total, de .95 para el factor I: *"ansiedad ante la agresión"*, de .93 para el factor II: "*ansiedad ante el fracaso escolar y las sanciones disciplinarias" de* .95 para el factor III: *"ansiedad ante la evaluación social"* y de .91 para el factor IV: *"ansiedad ante la evaluación escolar",* de .90 para la respuesta de *ansiedad psicofisiológica*, de .85 para la respuesta de *ansiedad cognitiva* y de .83 para la respuesta de *ansiedad conductual*.

Procedimiento:

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario realizar en primer lugar una reunión con los directores de los centros educativos seleccionados para solicitar su participación, indicar los objetivos del estudio, describir los cuestionarios y acordar los horarios de aplicación de los mismos, luego se realizaron los encuentros con los estudiantes según los horarios convenidos, el primer encuentro fue utilizado para entregar los consentimientos informados dirigidos a sus padres y explicarles en qué consistiría su colaboración y asegurarles que su participación sería totalmente voluntaria y anónima, el segundo encuentro con ellos fue para administrar los cuestionarios para lo cual se consideraron unos protocolos y normas de aplicación (explicación sobre llenado de los datos de identificación, realización de ejemplos en voz alta para el llenado de los cuestionarios, la insistencia no dejar ítems sin contestar, así como también de la necesidad de contestar a las preguntas de manera honesta e independiente). Para asegurar el cumplimiento de estas normas, uno de los investigadores estuvo presente durante la aplicación. Finalmente se consideró la entrega de un informe con resultados preliminares a los centros educativos, ocasión utilizada también para agradecer a los centros su colaboración con el proyecto.

Análisis de datos:

Para establecer los factores predictores de la ansiedad escolar, se utilizaron técnicas estadísticas de regresión logística, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald. Los modelos de regresión logística se conformaron al introducir los coeficientes de cada variable en la ecuación de regresión, para ello, fue necesario dicotomizar los valores de la variable ansiedad escolar en dos categorías. Así la alta ansiedad escolar agrupó a los estudiantes que presentaron una puntuación total por encima del percentil 75 y la baja ansiedad escolar reunió a los estudiantes que presentaron una puntuación total por debajo del percentil 25.

Resultados

Los datos han permitido crear 6 modelos de regresión logística a partir de los cuales se pueden hacer estimaciones correctas respecto a la probabilidad de presentar una alta ansiedad escolar considerando las puntuaciones del CEDIA, instrumento que mide las dificultades interpersonales. La tabla 1 muestra los pasos seguidos por los modelos en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la probabilidad de presentar una alta ansiedad escolar.

Tabla 1. *Regresión logística binaria para la probabilidad de alta ansiedad escolar en función de las dificultades interpersonales*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	*p*	OR	IC. 95%
Asertividad	Clasificados correctamente: 69.3%		.23	.08	.00				1.07-1.10
	Constante			-2.58	.28	84.73		.08	
Relaciones con el sexo opuesto	Clasificados correctamente: 68.1%		.21	.12	.01	99.11			1.10-1.15
	Constante			-2.02	.24	73.83		.13	
Hablar en público	Clasificados correctamente: 71.6%		.26	.24	.02				1.21-1.33
	Constante			-2.46	.26	91.14		.07	
Relación con familia	Clasificados correctamente: 60.2%	27.43	.05	.12	.03	24.59			1.08-1.19
	Constante			-.61	.18	11.47		.54	
Relaciones con el mismo sexo	Clasificados correctamente: 61.7%	40.08	.08	.16	.03	33.78			1.11-1.24
	Constante			-.82	.19	18.82		.44	
Puntuación total	Clasificados correctamente: 71.5%		.28	.05	.00				1.04-1.05
	Constante			-3.25	.32			.04	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B = Coeficiente de regresión; E.T.= Error estándar; Wald = Prueba de Wald; *p* = Probabilidad; OR = Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%.

Como se observa en la tabla 1, el modelo propuesto permite hacer una estimación correcta para la variable *asertividad* del 69.3% de los casos ($\chi^2 = 133.35$; $p<.001$) datos que permiten afirmar que esta variable puede ser considerada predictora de la ansiedad escolar. De tal forma que a mayor dificultad en asertividad, mayor es la ansiedad escolar. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es mayor, concretamente 1.09 por cada punto de aumento en el factor indicado.

En relación con la variable *relaciones heterosexuales*, el modelo permite hacer una estimación del 68.1% de los casos ($\chi^2 = 119.35$; $p<.001$) datos que permiten afirmar que esta variable también es predictora de la ansiedad escolar. Así una mayor dificultad para relacionarse con personas del sexo opuesto predice un mayor nivel de ansiedad escolar. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es mayor, concretamente 1.13 por cada punto de aumento del factor de relaciones heterosexuales.

La variable *hablar en público* también fue introducida en la ecuación, permitiendo hacer una estimación correcta del 71.6% de los casos ($\chi^2 = 151.84$; $p<.001$). Estos datos permiten confirmar esta variable como predictora de la ansiedad escolar. De tal forma que a mayor dificultad para hablar en público mayor es el nivel de ansiedad escolar. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es de 1.27 por cada punto de aumento del factor mencionado.

En relación con la variable *relaciones con la familia* introducida en el modelo, se puede indicar que esta variable permitió hacer una estimación correcta del 60.2% de los casos ($\chi^2 = 27.43$; $p<.001$) confirmándose esta variable como predictora de la ansiedad escolar. De tal forma que una mayor dificultad para relacionarse con la familia, predice un mayor nivel de ansiedad escolar. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es mayor, concretamente 1.13 por cada punto de aumento del factor señalado.

Respecto de la variable *relaciones con los iguales* introducida en el modelo, ésta permitió hacer una estimación correcta del 61.7% de los casos ($\chi^2 = 40.08$; $p<.001$) con lo cual se puede afirmar que esta variable predice la ansiedad escolar. De tal modo que a mayor dificultad para relacionarse con los pares mayor será el nivel de ansiedad escolar. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es mayor, concretamente 1.17 por cada punto de aumento en el factor mencionado.

Finalmente, fue introducida en el modelo la *puntuación total* del CEDIA, permitiendo hacer una estimación correcta del 71.5% de los casos ($\chi^2 = 163.03$; $p<.001$) con lo cual se puede afirmar que esta variable predice la ansiedad escolar. De tal forma que a mayor puntuación total, la cual indica mayores dificultades interpersonales, mayor será el nivel de ansiedad escolar de los adolescentes. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta ansiedad escolar es mayor, concretamente 1.05 por cada punto de aumento en la puntuación total.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar que todas las variables medidas y que evalúan dificultades en asertividad, para hablar en público y de relaciones con personas del sexo opuesto, con los pares y con la familia, son predictoras positivas de la alta ansiedad escolar. Puede informarse además que los resultados de este estudio son coherentes con los escasos estudios previos que abordan estas problemáticas conjuntamente. Al respecto la investigación revela una relación positiva y significativa entre ambos constructos durante la adolescencia (Lagos-San Martín, García-Fernández, Gonzálvez-Maciá, Vicent-Juan, Gómez-Núñez e Inglés, 2013; Martínez-Monteagudo, 2009).

Respecto de la variable asertividad, concretamente se ha encontrado que las personas con altos niveles de ansiedad son menos asertivas (Anderson, 1997; Granger, Azais, Albercque y Debray, 1995) y en lo que atañe a la capacidad para establecer relaciones heterosexuales satisfactorias se ha indicado que esta variable constituye un precursor importante de perturbaciones psicológicas serias en la edad adulta (Oliva, 1999).

Otras investigaciones han hallado que la ansiedad social se relaciona positivamente con la evitación de situaciones sociales e inversamente con la frecuencia de encuentros sociales (Heimberg, Madsen, Montgomery y McNabb, 1980). Por lo que se puede informar que estas variables correlacionan con el trastorno de ansiedad social (La Greca y Harrison, 2005; LeSure-Lester, 2001; Zeff, 2006) a tal punto que Fernández-Ballesteros y Carrobles (1991) plantean que las dificultades en asertividad, hablar en público y la capacidad para relacionarse con los demás forman parte de la ansiedad social.

Finalmente indicar que, en coherencia con los estudios de Hidalgo, López-Pina, Inglés y Méndez (2002) y de Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence (2003), en los cuales se ha planteado que la "dificultad para hablar en público" corresponde al temor más acentuado en la adolescencia, en éste se determina que la dificultad para hablar en público es la dimensión que presenta una mayor capacidad predictiva sobre la ansiedad escolar, a partir de lo cual se cree que también influiría negativamente en el desempeño social y académico de los estudiantes en la educación secundaria.

Bibliografía

Anderson, R.T. (1997). Anxiety or ignorance: the determinants of interpersonal skill display. *Dissertation abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 57* (9-B), 595-599.

Blakemore, S.J. y Choudhury, S., 2006. Brain development during puberty: state of the science. *Developmental Science. 9*(1), 11-14. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00456.x

Caouette, J. D. y Guyer, A. E. (2014). Gaining insight into adolescent vulnerability for social anxiety from developmental cognitive neuroscience. *Developmental Cognitive Neuroscience 8,* 65-76. doi:10.1016/j.dcn.2013.10.003

Carrillo, F., Godoy, A., Gavino, A., Nogueira, R., Quintero, C. y Casado, Y. (2012). Escala de Ansiedad Infantil de Spence (*Spence Children's Anxiety Scale*, SCAS): fiabilidad y validez de la versión española. *Psicología Con-*

ductual, (20), 3, 529-545.

Costello, E. J., Egger, H. L. y Angold, A. (2004). The developmental epidemiology of anxiety disorders. En T. Ollendick y J. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 61-91). Nueva York: Oxford University Press.

Fernández-Ballesteros, R. y Carrobles, J.A.I. (1991). *Evaluación conductual*. (6a edición). Madrid: Pirámide.

Forbes, E. E., y Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: hor-monal activation of social and motivational tendencies. *Brain and Cognition, 72*(1), 66-72. doi:10.1016/j.bandc.2009.10.007

García-Fernández, J. M., Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011) Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema, 23*(2), 301-307.

Giedd, J. N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health, 42*(4), 335-343. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.01.007

Granger, B., Azais, F., Albercque, C. y Debray, Q. (1995). Between anxiety and depression. The status of assertiveness disorders and social phobias. *Annales Medico-Psychologiques, (153)*3, 204-206.

Haller, S.P.W., Kadosh, J.Y.F., y Lau, A. (2014). Developmental angle to understanding the mechanisms of biased cognitions in social anxiety. *Frontires in Human Neuroscience*, 7, 846. doi.org/10.3389/fnhum.2013.00846

Heimberg, R. G., Madsen, C. H., Montgomery, D. y McNabb, C. E. (1980). Behavioral treatments for heterosocial problems. *Behavior Modification, 4*(2), 147-172. doi: 10.1177/014544558042001

Hidalgo, M. D., López-Pina, J. A., Inglés, C. y Méndez, J. (2002). Análisis psicométrico del Cuestionario de confianza para hablar en público, usando la teoría de respuesta al ítem. *Anales de Psicología, 18*(2), 333-349.

In-Albon, T. y Schneider, S. (2007). Psychotherapy of Childhood Anxiety Disorders: A Meta-Analysis, *Psychother Psychosom, 76*, 15-24. doi: 10.1159/000096361

Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Inglés, C. J., Hidalgo, M. D. y Méndez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, *21*(1), 11-22. doi: 10.1027//1015-5759.21.1.11

Inglés, C., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema, 12*(3), 390-398.

Inglés, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *6*(2), 91-104.

Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. y Spence, S. H. (2003). The list of social situation problems: reliability and validity in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal Psychopatholy Behavioral Assessment, 25*(1), 65-74. doi: 10.1023/A:1022256121105

Kearney, C.A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment*. Nueva York: Springer-Verlag.

Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J. M., Gonzálvez-Maciá, C., Vicent-Juan, M., Gómez-Núñez, M. I. e Inglés-Saura, C. (2013). **¿Existen diferencias según género en ansiedad escolar en función de las dificultades interpersonales?**. *Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development,* 31-35

La Greca, A. M. y Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 49-61. doi: 10.1207/s15374424jccp3401_5

LeSure-Lester, G. E. (2001). Dating competence, social assertion and social anxiety among college students. *College Student Journal, 35*(2), 317-320.

Mardomingo, M. J. (2005). Trastornos de ansiedad en el adolescente. *Pediatría Integral, IX*(2), 125-134.

Martínez-Monteagudo, M. C. (2009). *Validación psicométrica del cuestionario de ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Miguel Hernández, Elche.

Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., Genitori, V. y Benedetto, V. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *Public Health, 7,* 347-352. doi: 10.1186/1471-2458-7-347

Miers, A. C., Blöte, A. W., Heyne, D. A. y Westenberg, P. M. (2014). Developmental pathways of social avoidance across adolescence: the role of social anxiety and negative cognition. *Journal of Anxiety Disorders, 28*(8), 787-794. doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.09.008

Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B. y Pine, D. S. (2005). The social reorientation of adolescence: a neuroscience perspective on the processand its relation to psychopathology. *Psychological Medicine, 35*(2), 163-174. doi.org/10.1017/S0033291704003915

Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En A. Marchesi J., C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva* (pp. 471-492). Madrid: Alianza.

Ollendick, T. H. y Seligman, L. D. (2005). Anxiety disorders. En C. Gillberg, R. Harrington y H. Steinhausen (Eds.), *A clinician's handbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 144-187). Londres: Cambridge University Press.

Orgilés, M., Espada, J. P. y Mendez, F. X. (2008). Avances en el tratamiento de las fobias específicas en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, *16*(3), 481-500.

Sisk, C. L., y Zehr, J. L. (2005). Pubertal hormones organize the adolescent brain and behavior. *Frontiers in neuroendocrinology*, *26*(3), 163-174. doi:10.1016/j.yfrne.2005.10.003

Steinberg, L., 2008. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, *28*(1), 78-106. doi:10.1016/j.dr.2007.08.002

Suarez, L., Polo, A. J., Chen, C. y Alegría, M. (2009). The prevalence, course, and correlates of childhood-onset anxiety disorders among Latinos and Non-Latino whites in the United States. *Psicología Conductual, 17*(1), 89-109.

Vasa, R. A. y Pine, D. S. (2006). Anxiety disorders. En C. Essau (Ed.), *Child and adolescent psychopathology: Theoretical and clinical implications* (pp. 78-112).Nueva York: Taylor & Francis Group.

Vasey, M. y Ollendick, T. H. (2000). "Anxiety". En: A. Sameroff, M. Lewis y S. Miller (Eds). *Handbook of Developmental Psychopathology*, 511-529. Kluwer. Academic /Plenum Publishers. New York.

Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Kohn, R., Pihan, R., Valdivia, S… y Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(10), 1026-1035. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02566.x.

Zeff, S. A., 2006. Political lobbying on accounting standards-national and international experience. En C. Nobes y R. Parker (Eds.), *Comparative International Accounting, ninth edition*. (pp. 189-218). England: FT Prentice Hall.

30 – VARIANTES DEL DESARROLLO ADOLESCENTE: CARACTERISTICAS PERSONALES, FAMILIARES Y SOCIALES

AUTORES:

Marisol Morales Rodríguez[1], Damaris Díaz Barajas[2], Ana Margarita Navarro Liévanos[3]

Adscripción institucional: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

País de procedencia: México

[1] Maestría en Psicología de la Salud. Profesor investigador de la Facultad de Psicología, UMSNH

[2] Maestría en Psicoterapia familiar. Profesor investigador de la Facultad de Psicología, UMSNH

[3] Estudiante de la Facultad de Psicología, UMSNH

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue caracterizar aspectos del desarrollo adolescente en las áreas personal, familiar y social desde la preadolescencia hasta la etapa tardía.

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional.

Participaron 644 adolescentes, con edad promedio de 14.9 años. Se utilizaron cuatro escalas, el Cuestionario de autoevaluación adolescente (Morales 2013), la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), el Cuestionario de Autoconcepto social (Morales, 2013) y la Escala de Habilidades comunicativas en familia (Morales, 2014).

Los hallazgos destacan la existencia de relaciones entre comunicación familiar, autoconcepto social, autoestima y percepción de iguales; indicando que cuando la comunicación familiar es positiva, se tiene una percepción más favorable de los amigos y compañeros, la adecuación interpersonal y la autoestima son más altas.

Se concluye que variará la autoestima y el tipo de relaciones que establezca el adolescente, dependiendo de la comunicación familiar.

ABSTRACT

The objective of the present study was to characterize aspects of adolescent development in the personal, family and social areas since the preadolescence until late. The research is based on a quantitative approach, design experimental non-descriptivo-correlacional scope. Participated 644 adolescents with an average age of 14.9 years. Used four scales, self-assessment questionnaire teen (Morales 2013), the level of self-esteem (Rosenberg, 1965), social self-concept questionnaire (Morales, 2013) and the scale of communication skills in family (Morales, 2014).

The findings highlight the existence of relations among family communication, social self-concept, self-esteem and peer perception; indicating that when family communication is positive, you have a more favorable perception of the friends and colleagues, the interpersonal suitability and self-esteem are higher. It is concluded that it will vary the type of relationships that establish the teenager, depending on family communication and self-esteem.

***Palabras clave*:** Adolescencia, Características personales, Familiares, Sociales

Contacto: Marisol Morales Rodríguez, marisolmoralesrodriguez@gmail.com

INTRODUCCION

La adolescencia es una etapa del ciclo vital cuya característica principal son las grandes transformaciones en todas las áreas del desarrollo. Dichos cambios repercuten en la manera en que el adolescente se percibe así mismo, a su entorno y en general, su realidad.

Este período del ciclo vital es considerado por Delval (2000), como la etapa final del crecimiento, que comienza con el desarrollo biológico y la reproducción así como la inserción en el mundo de los adultos. Durante este período se realizan una serie de ajustes como consecuencia de las demandas de la sociedad, las cuales facilitan o dificultan el desarrollo y la integración del adolescente.

En tanto, Kauskopf, (1994, en Munist, Kauskopf, Suárez y Silber, 2007) define a la adolescencia como un periodo durante el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, elaboran su identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas orientadoras. Los cambios en las diversas áreas, llevan a una segunda individualización que moviliza procesos de exploración y diferenciación del medio familiar para resignificar la definición personal y social.

Las trasformaciones que se presentan en el adolescente, repercuten también en el núcleo familiar, ya que las reglas se reestructuran, los roles cambian para dar espacio a la emancipación del ahora adolescente.

La familia es el principal proveedor de recursos psicológicos para con sus miembros, en particular los hijos, cuando estos llegan a la adolescencia, se toma del sistema lo necesario para responder a las exigencias internas y externas. Por lo tanto, el sistema se ve modificado, incluso desde su funcionamiento, mismo que es definido como la capacidad de los integrantes de la familia para realizar las modificaciones y ajustes pertinentes a sus modos de relación conforme sus necesidades internas y externas (García, Rivera, Reyes y Díaz, 2006).

El funcionamiento familiar según López (2002, en González-Pineda, et al., 2003) se basa en tres componentes:

1. COHESIÓN que se define como el vínculo emocional o unión y la autonomía que existe entre los miembros de la familia.

2. ADAPTABILIDAD, habilidad que tiene el sistema familiar para modificar los roles, las reglas de relación y las dimensiones de poder en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones.

3. COMUNICACIÓN es un factor que interviene en las relaciones de los integrantes de la familia; ya que cuando ésta suele ser positiva tiende a favorecer el bienestar psicológico de la familia.

La comunicación familiar se ve modificada durante la adolescencia; Epstein (1993, en Walsh, 2004) afirma que la comunicación es el intercambio de información que se da entre los miembros de una familia y cuya función es ayudar a la resolución de problemas.

Sin embargo, no siempre cumple tal función ya que por el mismo desarrollo cognitivo del adolescente, por sus necesidades personales y sociales, en muchas ocasiones disminuyen los contactos positivos entre padres e hijo(a). Ahora, el hijo cuestiona lo que antes aceptaba, expresa puntos de vista distintos al de sus padres, prefiere mantener comunicación con sus iguales antes que con sus padres.

Aun así, la familia sigue siendo indiscutiblemente, el principal soporte para el adolescente, el punto de partida para el establecimiento de relaciones hacia el exterior. Si el adolescente aprendió a relacionarse efectivamente, pondrá en práctica su capacidad de interactuar adecuada y positivamente con los demás. Así surge el autoconcepto social o adecuación interpersonal según Goñi y Fernández (2007) que engloba la autopercepción de las habilidades sociales con respecto a las relaciones interpersonales, es decir, que se forma a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales. En este sentido, el autoconcepto social juega un papel relevante en la adopción de comportamientos adaptativos, ya que en esta etapa es fundamental que el adolescente desarrolle un sentido de pertenencia a fin de ir consolidando su identidad.

Al igual que el autoconcepto social, la autoestima favorece una identidad positiva, la cual según refiere Block y Robins (1993, en Rodríguez y Caño, 2012), durante la adolescencia sufre fuertes fluctuaciones, las cuáles tienden a disminuir conforme se avanza y se alcanza la edad adulta. La autoestima constituye un factor crítico que afecta al ajuste psicológico y social, de ahí la importancia de profundizar en su estudio.

A partir de lo anterior, surge el objetivo del presente estudio, el cual fue caracterizar aspectos del desarrollo adolescente en las áreas personal, familiar y social desde la preadolescencia hasta la etapa tardía.

MÉTODO

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes. Participaron 644 adolescentes, cuya edad fluctúa entre los 9 y 20 años, con edad promedio de 14.9 años. El género fue distribuido equitativamente, 50% mujeres y 50% hombres. Se consideró importante evaluar la variable deposición ordinal, resultando que 2l 6.3% son hijos únicos, el 28.9% ocupan la posición de hijo menor, el 28.7% intermedio y el 36.1% son el hijo primogénito. Todos los participantes son originarios de Morelia, Michoacán.

Instrumentos. Se utilizaron cuatro escalas, el Cuestionario de autoevaluación adolescente (Morales 2013), mide la percepción del adolescente de sus principales redes de apoyo social, se compone de 45 reactivos en formato de diferencial semántico y se categoriza en las dimensiones de Maestros, Compañeros, Amigos y Familia; el índice alpha de Cronbach es de .903. La Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), se conforma de 10 reactivos y evalúa la autoestima global; el índice de consistencia interna es 0.92. En tanto, el Cuestionario de Autoconcepto social (Morales (2013) evalúa la autopercepción como un ser socialmente aceptado, particularmente en función de la capacidad de interactuar adecuadamente con los otros o también denominada adecuación interpersonal. Los factores son: aceptación en familia; relaciones positivas con iguales; adecuación en el rol de amigo; adecuación interpersonal con vecinos; adecuación en el rol fraterno; inadecuación en las relaciones en familia; dificultad en las relaciones con iguales; inadecuación en las relaciones con vecinos. El índice de consistencia interna es de .880. Finalmente, la Escala de Habilidades comunicativas en familia (Morales, 2014) se conforma de 43 reactivos, esta escala mide Apoyo y Unión familiar, Habilidades asertivas, Acuerdos, Manejo de reglas y Compromiso afectivo; su índice de confiabilidad es de .930.

Procedimiento. El muestreo utilizado fue no probabilístico. Los instrumentos fueron aplicados en diversos espacios educativos de Morelia, Michoacán previa autorización de las autoridades. Para el análisis de los datos, se utilizaron las pruebas estadísticas t de Student, Anova y Correlación de Pearson.

RESULTADOS

Los datos encontrados evidencian la existencia de relaciones entre comunicación familiar, autoconcepto social, autoestima y percepción de iguales; lo cual indica que cuando la comunicación familiar es positiva, se tiene una percepción más favorable de amigos y compañeros, la adecuación interpersonal y la autoestima son más altas. Llama la atención que en torno a las relaciones con vecinos no hay correlaciones significativas (Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Relación entre Comunicación familiar, Autoestima y Autoconcepto social

	ACEPTACION_FAMILIA	RELACIONES_IGUALES	ROL_AMIGO	ADEC_VECINOS	ROL_FRATERNO	INADEC_FAMILIA	DIFICULTAD_IGUALES	INADEC_VECINOS	
APOYO_UNIOn		.471**	.290**	.193**	.206**	.403**	-.044	-.115**	-.017
ASERTIVAS		.395**	.278**	.213**	.240**	.356**	.053	-.135**	-.122**
ACUERDOS		.397**	.256**	.204**	.255**	.353**	.043	-.119**	-.092**
REGLAS		.370**	.310**	.183**	.229**	.385**	-.011	-.106**	-.004
COMPROMISO		.433**	.310**	.199**	.231**	.413**	-.035	-.112**	-.015
AUTOESTIMA		.233**	.201**	.200**	.113*	.199**	-.103	-.186**	-.099**

En particular en la tabla 2, se observa que la autoestima se asocia con la comunicación familiar pero no con aspectos escolares.

Tabla 2. Relación entre Comunicación familiar, Autoestima y autopercepción del adolescente								
	AUTOESTIMA	MAESTROS	COMPAÑEROS	AMIGOS	AMB_FAM	PAPA	MAMA	HERMANOS
AUTOESTIMA		.082	.114**	.199**	.200**	.093*	.196**	.201**
APOYO	.201**	.201**	.228**	.145**	.498**	.300**	.346**	.332**
ASERTIVIDAD	.285**	.263**	.215**	.180**	.528**	.315**	.423**	.380**
ACUERDOS	.189**	.257**	.242**	.162**	.492**	.347**	.341**	.245**
REGLAS	.206**	.233**	.119**	.086*	.356**	.273**	.254**	.228**
COMPROMISO_AFECTIVO	.262**	.220**	.216**	.199**	.490**	.366**	.364**	.325**

Por edad y grado escolar se observaron diferencias en autoestima, conforme el adolescente crece, ésta aumenta. Así también se encontró que es mejor la percepción de la comunicación familiar en la preadolescencia, se observa un descenso drástico en la etapa temprana que logra recuperarse un poco en la etapa tardía, sin embargo no llega a igualarse con la preadolescencia.

En la misma línea, las diferencias por edad se reportan en la percepción de los maestros, de amigos y en particular del papá. Sigue una tendencia similar a la anterior, en la preadolescencia es mejor la percepción de los maestros y del papá, disminuye en la etapa temprana y se observa un ligero aumento en la tardía. A diferencia de la percepción de los amigos, la cual mejora al aumentar la edad.

En el ámbito familiar y social, en la preadolescencia se tiene una mejor percepción de las relaciones con iguales, maestros, padres, hermanos y vecinos; declina de la etapa temprana a la intermedia, y en la adolescencia tardía aumenta nuevamente.

Así mismo, se encontraron diferencias por género en Autoestima, percepción de compañeros y amigos y en comunicación familiar, particularmente en acuerdos, siendo los hombres quienes sobresalen.

De acuerdo a la estructura familiar, se observan diferencias en percepción de maestros, de papá y en acuerdos (comunicación familiar). Siendo la familiar nuclear la que favorece una percepción más favorable y mayor capacidad para tomar decisiones en conjunto.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La adolescencia en palabras de Musitu y Cava (2003), es un período de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por un gran número de cambios y desafíos evolutivos. Por ello, sus manifestaciones dan luz de aspectos internos y externos.

Los hallazgos evidencian la existencia de características particulares en la muestra de estudio, primeramente se observa que hay relación entre aspectos personales, familiares y sociales, partiendo de la premisa de que la familia es el sistema primario de desarrollo, dependerá de ella, la forma en que el adolescente se relacione con el exterior. Si se vive en un ambiente de aceptación, apoyo, comunicación positiva y reglas flexibles, el adolescente cuenta con mayores recursos para afrontar los cambios, reflejado también en una autoestima positiva y capacidad de relacionarse adecuadamente con otros.

Numerosos estudios indican que la influencia de la familia trasciende hacia la relación del adolescente con los iguales; determinados ambientes familiares pueden favorecer las conductas de riesgo en los adolescentes, o bien pueden actuar contrariamente, promoviendo conductas adaptativas (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004). Lo anterior corrobora los resultados del presente estudio, al correlacionar la comunicación familiar con la percepción que se tiene de otras fuentes de apoyo social, con las relaciones interpersonales y autoestima.

Abonando a lo anterior, Estévez, Musitu y Herrero (2005), concluyen que la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, basada en un intercambio respetuoso, afectivo y empático entre padres e hijos, ejerce un fuerte efecto protector ante conductas de riesgo e influye positivamente en la valoración de sí mismo.

En otra línea, se encontraron diferencias por edad, destacando que conforme aumenta la edad, la comunicación familiar es menos positiva, observándose una ligera recuperación en la etapa tardía. Lo mismo sucede con la percepción de los maestros. La dificultad para comunicarse con los padres (especialmente con el padre) se incrementa con la edad, a medida que avanza la adolescencia, se produce un deterioro del estilo de vida saludable y un empeoramiento de las relaciones con la familia y con la escuela (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004).

En cuanto a la autoestima, conforme el adolescente madura, después de una etapa turbulenta como lo es la temprana, mejora la autoestima. Al respecto, Berndt (1986, en Jensen, 2008) señala que durante la adolescencia tardía y adultez temprana, aumenta la autoestima conforme disminuye la importancia de las evaluaciones de los pares

La autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un rasgo dinámico y sujeto a cambios, que se ve influido por diversas experiencias. Teniendo en cuenta que la adolescencia es un periodo en que se debe resolver distintas tareas evolutivas, es de esperar que el nivel de autoestima experimente cambios y fluctuaciones (Parra y Oliva, 2004).

Se concluye que variará la autoestima y el tipo de relaciones que establezca el adolescente, dependiendo de las formas de comunicación existentes en su familia. De igual forma, conforme el adolescente madura, mejoran su autoestima, la comunicación familiar, la percepción de sus iguales y la capacidad de interactuar adecuada y positivamente con los demás.

REFERENCIAS

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Revista de Salud Mental*, 28(4), 81-89.

García, M., Rivera, S., Reyes, I. y Díaz, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *RIDEP*, 22 (2), 91 – 110.

González-Pineda, J. Nuñez, J, Alvarez, L., Roces, C., Gonzalez-Pumariega, S., González, P., et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema,* 15(3), 471-477. Recuperado el 14 de octubre de 2009, de http://www.psicothema.com/pdf/1090.pdf

Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de psicodidáctica,* 12(2), 179-194.

Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.

Morales, M. (2013). Propuesta de autoevaluación del adolescente mediante un diferencial semántico: resultados preliminares. *Primer Congreso internacional de Psicología, Universidad Autónoma de Nayarit.*

Morales, M, (2013). Diseño y validación de una escala para evaluar autoconcepto social en adolescentes: resultados preliminares. *Memoria en extenso del XXI Congreso mexicano de Psicología*. Guadalajara, Jal.

Morales. M. (2014). Escala de habilidades comunicativas en familia: análisis mediante un modelo Rash. En Orozco, M. y Caballero, K., *Psicología latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales*. (649-658). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Parra, A. y Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima en los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.

Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403.

31 – MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES. "EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA"

DERECHOS DE AUTOR:

03-2010-091310253500-01

CONSEJO MEXICANO DE PSICOLOGÍA

MÉXICO

AUTOR:

MTRO. SAMUEL ISLAS RAMOS

psi_samuel_ir@hotmail.com

RESUMEN

Introducción. Inicialmente esta investigación nació en algunos municipios del estado de Morelos, donde se identificaron varios conflictos que pasaban los adolescentes de nivel secundaria, conforme se han analizado los resultados de otros espacios, tanto de escuelas públicas como privadas, se han ido confirmando los datos que la problemática se va gestando en la zona centro de nuestro país; sin descartar que la problemática se pudiese incrementar a los adolescentes de latino américa. **Objetivo:** Evaluar y aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera mejorar las condiciones de vida de los adolescentes. **Material y metodología**. En México contamos con una población de 12.8 millones de adolescentes entre los 12 y 17 años en 2009 (según datos proporcionados por la UNICEF-México); en la actualidad ya se cuenta con un instrumento que pueda medir en forma pronta y efectiva la situación psicoemocional de un adolescente y en poco tiempo (Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia"), este se aplica con una computadora por un lapso de 60 a 90 minutos y los resultados salen de forma inmediata como datos, a manera de ejemplo se utilizó para apoyar un estudio de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) "Educación en salud y desarrollo social en comunidades marginadas seleccionadas del estado de Morelos" el trabajo fue específicamente en el diagnóstico de las necesidades psicosociales y emocionales de los adolescentes a nivel secundaria. **Resultados**. Encontramos: abuso sexual, consumo de sustancias (alcohol, tabaco, cannabis, cocaína, entre otros), depresión, ansiedad sexual (conflictos de identidad sexual), codependencias (generadoras de embarazos a temprana edad), trastornos alimenticios (anorexia y bulimia principalmente), rebeldía y formación de grupos subculturales (bandas y distribución de estupefacientes). (Estos datos estadísticos se presentan por grupos escolares, más no por persona). **Discusión**. Ante los resultados obtenidos nos indujo a la generación de dos estrategias de intervención, una dirigida directamente a los adolescentes mediante talleres vivenciales de acuerdo a lo que su grupo así lo requiera esto en coordinación con la UAEM, en temas tales como: El buen trato, sexualidad

sana, consecuencias de las adicciones, entre otros; y otra dirigida a la capacitación de padres y profesores que conviven a diarios con los adolescentes, estos temas son iguales para ambas partes pero con la diferenciación de edad, tiempo, dimensiones y contexto sociocultural. **Conclusión.** La creación de este modelo de intervención, podrá dar certeza de salud mental, emocional y sexual entre los adolescentes, además de darle seguimiento a los casos por escuela que así se requiera.

Palabras claves: Modelo de intervención, Adolescente, diagnóstico, patologías, "software" interactivo "El Mundo de la Adolescencia".

Objetivo General:

- Evaluar y aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera mejorar las condiciones de vida de los adolescentes.

Objetivo Particulares:

- Elaborar diagnósticos por persona, grupo y escuela para identificar las principales problemáticas que presenta la comunidad escolar.
- Diseñar y aplicar las estrategias de intervención para atender el diagnóstico mediante: talleres, conferencias vivenciales, entre otras.
- Capacitar a los padres y docentes de las escuelas visitadas.
- Dejar una biblioteca virtual en cada institución educativa, para futuras consultas.

INTRODUCCIÓN

México está viviendo una crisis social y económica como desde hace varias décadas no se vivía, esto se puede explicar por diversas causas y fenómenos, tanto de corte político, como social, así como el incremento de la actividad del crimen organizado y el narcotráfico; es por ello que la descomposición social va en incremento, además del abandono de las figuras parentales por cuestiones de salir a la búsqueda de trabajo remunerado; esto está generando niños solos y por lo consiguiente adolescentes libre, sin límites, ni fronteras de autoridad o autogestión.

Y es justa está etapa de la adolescencia la que nos ocupa, a manera de percepción de este sector de la población se les considera como una etapa de cambios y alteraciones de la vida social, personal y sexual; esto genera conflictos, tanto ellos mismos, como a los padres, profesores y sociedad, por eso se considera como un momento de alto conflicto, así como conductas riego.

Inicialmente esta investigación nació en el estado de Morelos, donde se identificaron varios conflictos que pasaban los adolescentes de nivel secundaria, para este estado no hay gran diferencia con respecto al resto del país ya que enfrenta la problemática resultante de la consecuencia del alcoholismo, drogadicción, tabaquismo, trastornos de conducta alimentaria e iniciación sexual a temprana edad, en la población estudiantil adolescente.

Para el 2014 y 2015, se continuó trabajando en secundarias del estado de Morelos y por la cantidad de adolescentes que se han atendido, aproximadamente 3,500 estudiantes de secundaria, acumulados hasta el momento, en comunidades donde son receptoras de migrantes de diferentes partes de la zona centro de México, esta cantidad representa el casi 15 % de la población de adolescentes de ese estado que según el COESPOMOR en el censo 2010 se contabilizaron 23,000 adolescentes; así como el 0.02 % de la población total de adolescentes a nivel nacional, según datos de la UNICEF-México en el año 2009.

Según datos de la UNICEF-México, nuestro país cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 millones son mujeres y 6.5 millones son hombres. El 55.2 % de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida.

El Modelo de intervención "El Mundo de la Adolescencia", fue el que se utilizó para atender a las comunidades de adolescentes, donde sirve para obtener un diagnóstico y visualizar el tratamiento que cada grupo de secundaria necesita; la metodología a utilizar en presentar en un primer momento el Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", el cual consiste en presentarlo al adolescente en interacción (frente a una computadora) en promedio de 60 a 90 minutos y nos arroja información para crear y diseñar un modelo de atención directa a la problemática que presento.

Los resultados que arrojó el Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", fueron:

abuso sexual	78 %
consumo de sustancias	78 %
Depresión	67 %
ansiedad sexual	56 %
Codependencias	56 %
Trastornos Alimentarios	56 %
Rebeldía	11 %
formación de bandas	11 %

Esto significa que en el 78% de los grupos se presentan tanto abuso sexual, como algún consumo de sustancias tóxicas, es decir que de los 27 grupos que tiene la secundaria 21 de ellos presentan estos problemas; en 18 grupos presentan depresión; en 15 de los grupos presentan ansiedad sexual, codependencia y algún trastorno alimentario; así como en casi 3 grupos se presenta un grado elevado de rebeldía y conformación de alguna banda delincuencial.

Los resultados anteriores, dan como un análisis que la posible causa de la descomposición social de esa escuela secundaria, así como de su comunidad es el abuso sexual, por lo que como consecuencia inmediata que presentan es una iniciación en su vida sexual, embarazos no deseados y por consiguiente el abuso en el consume de estupefacientes; la codependencia está relacionada con la unión de adolescentes a temprana edad y por lo tanto violencia familiar.

Por esto se crearon talleres en materia de sexualidad, denominada Salud Sexual, encontrando revelaciones verdaderamente importantes, como expresiones que las y los adolescentes prefieren oler a pañal desechable que a condón, los adolescentes cuentan con información suficiente en materia de sexualidad, pero le hace falta es practicar eficientemente el uso de los métodos anticonceptivos, ya que aún son tabúes para la mayoría de estos.

Cuando se trabajó la violencia, se realizó mediante la metodología de un programa denominado "Buen Trato", el cual consiste en mejorar las relaciones entre los iguales y superiores, pero con la consigna de establecer un nuevo paradigma de relación social.

Se trabajó de igual manera con los docentes, para capacitarlos en estos temas, así como en el manejo de Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", para cuando se quedara una biblioteca virtual en apoyo de las escuelas; también se trabajó con los padres de familia en materia de cómo se debe establecer las relaciones afectivas positivas entre ellos y sus hijos adolescentes.

Todo esto es el Modelos de Intervención "El Mundo de la Adolescencia".

6. Marco conceptual

El marco teórico-conceptual en donde esta soportado este proyecto es en dos vertientes: una la psicometría analítica con adecuaciones al ciber mundo global, es decir el software interactivo "El Mundo de la Adolescencia", es un instrumento de análisis proyectivo, pero con adecuaciones que van de los grafos a la proyección dentro de un instrumento cibernético, esto fue con la ayuda de esta ciencia que auxilia a casi todas las áreas de la disciplina científica a crear nuevos escenarios virtuales y así conocer más de los casos que pudiese llegar a pensar y sentir los adolescentes.

El otro apartado es el modelo de intervención, este se diseña a partir de los datos que arroja el software interactivo "El Mundo de la Adolescencia"; es decir este trabajo está encuadrado con el método clínico con sus 4 pasos, como son: la evaluación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento; cuando conocemos cuales son las dolencias de los adolescentes (diagnóstico), se genera un tratamiento acorde a las necesidades específicas del grupo y con ello aprovechamos la empatía y sintonía que se llega a generar en un grupo social o académico para que se mejoren las condiciones y el mismo grupo se autoregula y así se aprovechan los beneficios que otorga la psicología social y educativa a la intervención psicológica en materia de salud mental.

Software Interactivo "El Mundo de la adolescencia"

Este material se diseñó con el apoyo de un especialista en informática y programación para crear software interactivo "El Mundo de la Adolescencia", que por su estructura y diseño se logró contar con una herramienta muy eficiente y efectiva para el diagnóstico de patologías en adolescentes.

Durante su diseño se proyectó diferentes escenarios y maneras de cómo ubicar a los adolescentes, encontrando que el lugar donde encuentran su confort total es su habitación, es por ello que la ambientación del software interactivo es precisamente la habitación del adolescente, ya que es ahí donde se generan los escenarios más terribles, aunque también sus mejores sueños, posterior a ello lo importante era saber cómo se sienten más identificados en materia de colores, incluso tipo de letra y se generó una investigación donde un grupo de estudiantes de secundaria eligiera los iconos con lo que se sentían más identificados ello mediante una escala de Likert y fue así como se colocaron los iconos, los cuales incluían las siguientes preguntas: ¿Cómo veo?; ¿Cómo escucho?; ¿Cómo huelo?; ¿Y mi boca?; ¿Y mis manos?; ¿Y mis pies?; ¿Y mis sentimientos?; ¿Y mis pensamientos?; ¿Y mi sexualidad?; Mis amigos; Mi novia; y, Mi pasado; de igual manera se encontró que el color rosa es de predilección en las mujeres y el azul en los hombre, cubriendo esto con los estándares sociales; con respecto al tipo de letra empleada, para mujeres se encontró con mayor aceptación la de Arial Gotic con número 12 y en el caso de los hombres la papirus número 12; es decir se cubrió cada detalle de esta ambientación, para que los que interactuaran con este software se sintieran empático.

Cada que se realizaba algún cambio se sometía a pruebas de empatía y aceptación por parte de adolescentes, así hasta que varios grupos de estudiantes dieron su visto bueno, respecto a que se sentían completamente satisfechos al interactuar con "El Mundo de la Adolescencia"

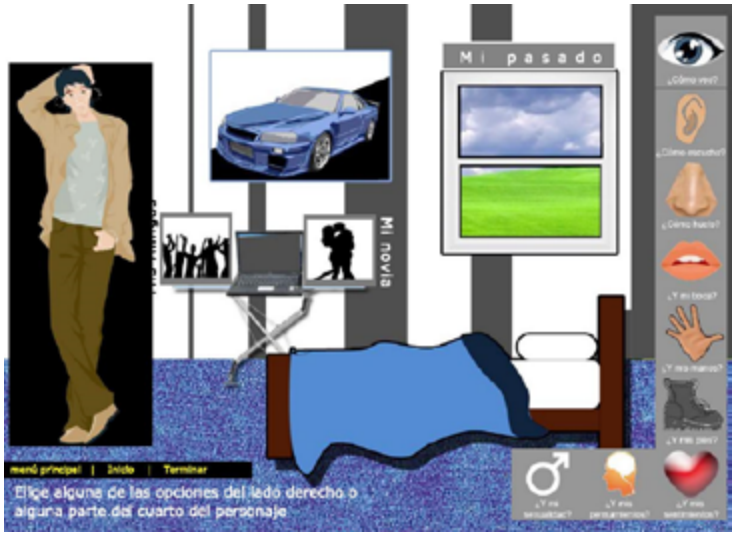
Estas preguntas junto con su imagen, la cual se muestra a continuación (tanto de los hombres como de las mujeres); representa una connotación similar a la psicometría proyectiva, es decir cuando un adolescente desea leer o escuchar alguna información que contiene dicho icono, lo que en verdad está haciendo es proyectar sus deseos reprimidos de información, tal y como propone la psicometría proyectiva.

Por citar un ejemplo cuando se dibuja la boca en algún test proyectivo se refleja algún tipo de adicción, trastorno alimenticio o falta de comunicación y si le pone énfasis, representa la confirmación de lo antes mencionado; y con respecto a este punto en el Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", cada vez que el adolescente hace clic en la boca y requiere de más tiempo o más información esto lo registra en un contador y de esa forma está demostrando el interés por esta región del cuerpo y al igual que en los test proyectivos demuestra un conflicto de adicciones, trastornos alimenticios o falta de comunicación; con este ejemplo se puede notar que si existe relación y sería el primer intento de transformar escenarios virtuales como test proyectivos, asimismo si se realizan las adaptaciones necesarios y convenientes se podría incluso generalizar a otro escenario internacional y realizar las adaptaciones como las expresiones que utilizan los adolescentes para sentirse empáticos con estos.

Otro de los factores que se incluyeron en este material interactivo es el discurso, ya que se encuentra en armonía con los adolescentes y su forma de comunicarse, encontrarán varios errores ortográficos, los cuales son los más comunes entre los jóvenes de esas edades.

HABITACIÓN DE MUJERES

HABITACIÓN DE VARONES



Poniendo otro ejemplo: si se hace un análisis comparativo entre un test proyectivo y "El Mundo de la Adolescencia", mientras que existen ciertos criterios para identificar el abuso sexual, como son los labios, dientes, dedos, detalles en el tronco del árbol y/o zona genital, entre otros datos, el hecho de que presionen varias ocasiones o tenga predominancia en el ícono de sexualidad y mi pasado, nos puede mostrar que existe un interés sobre su propia sexualidad y algo que sufrió en el pasado, eso podría darnos indicios que este adolescente presenta ciertos conflictos con cuestiones sexuales y de acuerdo a la metodología analítica una de las fijaciones orales/anal de mayor frecuencia en el adulto es el consumo de sustancias tóxicas por existir una fijación en esa etapa de la vida y como se puede observar se podrían realizar análisis diversos y con el grado de complejidad que se desee.

De esta misma manera es como se realiza con cada uno de los iconos y se prioriza con forme se van presentando los datos de cada adolescente.

Una vez que conocemos las principales patologías presentadas por el grupo, se iniciará a trabajar el modelo de intervención.

Modelo de intervención "El Mundo de la Adolescencia"

Este modelo nace de enfrentar la problemática de que se han generado infinidad de cursos, talleres, conferencias, pláticas, etc. a adolescentes, sin tener ninguna o poca respuesta por parte de estos o bien sólo cuando están con el estímulo están bien, posterior a ello regresan a su vida de conflicto, es por ello que la diferencia ahora es que conocemos cuales son las principales problemáticas que se están enfrentando o patologías a tratar.

Con esta visión ahora ponemos en marcha una de las más novedosas estrategias que nos han dado resultados, ya que van dirigidas a los puntos más vulnerables de este tipo de población, de ahí que se generan tal vez las mismas estrategias como son cursos-talleres, conferencias, etc.; pero con una dirección hacia la empatía del conflicto, y de esa manera los adolescentes se sientan identificados con la información vertida o dinámicas realizadas por el equipo de "El Mundo de la Adolescencia".

Estas acciones que se han llevado a cabo se han generado con éxito total con grado de error del 95%, es decir existen aun así casos que reinciden en sus conflictos, porque el escenario familiar, presenta más peso que el deseo de cambio por parte del adolescente.

Es por ello que no puede ser el modelo de intervención sin el software interactivo, ambos denominados "El Mundo de la Adolescencia".

7. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que los datos cuantitativos que son recolectados se les dan un análisis de corte cualitativo, con un diseño cuasiexperimental de estudio de caso con una sola medición.

Por su tipo es de índole exploratoria, ya que no se cuentan con datos previos sobre los casos de cada secundaria y lo que se desea conocer como las patologías de un adolescente, es por ello que se decide utilizar este tipo enfoque, tipo y diseño experimental; es importante destacar que el análisis estadístico que se les hace a los datos se realiza simplemente con la presencia de la moda y mediana de cada grupo.

Para el 2014 y 2015, se continuó trabajando en secundarias del estado de Morelos y por la cantidad de adolescentes que se han atendido, aproximadamente 3,500 estudiantes de secundaria, acumulados hasta el momento, en comunidades donde son receptoras de

migrantes de diferentes partes de la zona centro de México, esta cantidad representa el casi 15 % de la población de adolescentes de ese estado que según el COESPOMOR en el censo 2010 se contabilizaron 23,000 adolescentes; así como el 0.02 % de la población total de adolescentes a nivel nacional, según datos de la UNICEF-México en el año 2009.

Según datos de la UNICEF-México, nuestro país cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 millones son mujeres y 6.5 millones son hombres. El 55.2 % de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida.

El Modelo de intervención "El Mundo de la Adolescencia", fue el que se utilizó para atender a las comunidades de adolescentes, donde sirve para obtener un diagnóstico y visualizar el tratamiento que cada grupo de secundaria necesita; la metodología a utilizar en presentar en un primer momento el Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", el cual consiste en presentarlo al adolescente en interacción (frente a una computadora) en promedio de 60 a 90 minutos y nos arroja información para crear y diseñar un modelo de atención directa a la problemática que presento.

Los resultados que arrojó el Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", fueron:

abuso sexual	78 %
consumo de sustancias	78 %
Depresión	67 %
ansiedad sexual	56 %
Codependencias	56 %
Trastornos Alimentarios	56 %
Rebeldía	11 %
formación de bandas	11 %

Esto significa que en el 78% de los grupos se presentan tanto abuso sexual, como algún consumo de sustancias tóxicas, es decir que de los 27 grupos que tiene la secundaria 21 de ellos presentan estos problemas; en 18 grupos presentan depresión; en 15 de los grupos presentan ansiedad sexual, codependencia y algún trastorno alimentario; así como en casi 3 grupos se presenta un grado elevado de rebeldía y conformación de alguna banda delincuencial.

Los resultados anteriores, dan como un análisis que la posible causa de la descomposición social de esa escuela secundaria, así como de su comunidad es el abuso sexual, por lo que como consecuencia inmediata que presentan es una iniciación en su vida sexual, embarazos no deseados y por consiguiente el abuso en el consume de estupefacientes; la codependencia está relacionada con la unión de adolescentes a temprana edad y por lo tanto violencia familiar.

Por esto se crearon talleres en materia de sexualidad, denominada Salud Sexual, encontrando revelaciones verdaderamente importantes, como expresiones que las y los adolescentes prefieren oler a pañal desechable que a condón, los adolescentes cuentan con información suficiente en materia de sexualidad, pero le hace falta es practicar eficientemente el uso de los métodos anticonceptivos, ya que aún son tabúes para la mayoría de estos.

Cuando se trabajó la violencia, se realizó mediante la metodología de un programa denominado "Buen Trato", el cual consiste en mejorar las relaciones entre los iguales y superiores, pero con la consigna de establecer un

nuevo paradigma de relación social.

Se trabajó de igual manera con los docentes, para capacitarlos en estos temas, así como en el manejo de Software Interactivo "El Mundo de la Adolescencia", para cuando se quedara una biblioteca virtual en apoyo de las escuelas; también se trabajó con los padres de familia en materia de cómo se debe establecer las relaciones afectivas positivas entre ellos y sus hijos adolescentes.

De igual manera, la población a donde está dirigida esta investigación es para adolescentes donde su vida se inicia en la pubertad (10 años promedio, y 4° grado de primaria), toda la secundaria (de 13 a 15 años promedio) y todo el bachillerato (15 a 18 años promedio), es decir la formación académica que va desde la básica, hasta media superior, la población de cada nivel varía dependiendo de la región o nivel socioeconómico, es decir por ejemplo a nivel primarias públicas cuentan con 3 o hasta 9 grupos de estos niveles y con una población promedio de entre 900 a 1,300 alumnos por escuela, mientras que en secundaria se diversifica en 3 órdenes principalmente que son: secundarias generales, técnicas y telesecundarias y la población de estas varía en las dos primeras entre 1,000 y hasta 1,300 alumnos, mientras que en la última cuentan entre 200 y hasta 450 alumnos promedio; esto depende principalmente del número de habitantes de cada municipio del estado.

De igual manera, existen primarias, secundarias y bachilleratos de educación privada que estas su población varia de entre 100 alumnos y hasta 250 promedio en cada uno de los tres niveles analizados.

Una vez que reconocemos las características de esta investigación y de la población a atender, es fundamental la aplicación del instrumento de evaluación a toda la población, ya que como es el tipo de investigación no podríamos dejar fuera a ningún alumno, ya que sus rasgos serían determinantes para el diseño del tratamiento.

Para este caso en particular sólo se presentarán los resultados de dos secundarias que se encuentran ubicadas en la región oriente del estado de Morelos, donde una es pública y una es privada, que por cuestiones éticas no se mencionará cuales fueron.

Para la metodología de la aplicación del instrumento se menciona que se solicita previamente a las autoridades escolares el aula de medios o aula de cómputo de las escuelas, donde se instala de manera temporal el *software interactivo "El Mundo de la Adolescencia"*, y se genera un calendario a los grupos para que cada uno de los grupos se les aplique dicho instrumento de evaluación este proceso tarda un promedio de 60 y hasta 90 minutos, cuando el grupo sale se recolecta la información que se guardó en el equipo y se va acumulando para posteriormente se realiza la integración del grupo en total y generar un análisis por grupo como si fuera un sujeto individual, de esta manera contamos con el diagnóstico de cada individuo y de cada grupo y se podría sacar por escuela, como es el caso de esta presentación que se presenta como si fuera un solo individuo.

8. Conclusiones

La creación de este modelo de intervención, nos da la certeza de poder dotar a los adolescentes de elementos que verdaderamente les sea útil para ellos, ya que uno de los errores más comunes que cometen las autoridades en la atención a este sector de la población es creer que la creación de planes y proyectos de atención

al adolescente es querer pensar por ellos y suponer que sus intervenciones están bien; cuando lo más importante y noble del software interactivo "El Mundo de la Adolescencia" es que se podrá diseñar lo que ellos necesitan de forma inmediata y directa, sobre todo ahorrando tiempo.

Los beneficios adquiridos con este Modelo de Intervención "El Mundo de la Adolescencia"; están más en dos sentidos por un lado con la toma de conciencia de los adolescentes, ya que se les brinda la perspectiva de hacia dónde van y que se pueden hacer ante situaciones, en las cuales no cuentan con los elementos necesarios para ir creciendo o que requieren tomar una decisión.

En otro sentido, también este Modelo de Intervención cuenta con el beneficio de que aquellos adolescentes que deseen vivir conductas de riesgo, las pueden experimentar pero con la conciencia que alcanzan, es más sencillo salir de esas conductas, por ejemplo: si un adolescente de 14 años de nivel secundaria decide probar la cannabis (marihuana) por inquietud o pertenencia, después que vive este Modelo, ya sabe lo que le espera y por experiencia ellos deciden retrasar un poco la incorporación a esta adicción por uno o dos años, es decir la consume hasta los 16 o 17 años; de acuerdo a las tendencias de los jóvenes después de un tiempo de vivir en la adicción desean salirse del mundo de la adicción a los 20 o 25 años aproximadamente; cuando tu incorporación fue a los 13 o 14 años es más complicada la adicción y le cuesta su recuperación más tiempo y dinero; ya que ha vivido un promedio de 6 a 10 años consumiendo, mientras que con la misma tendencia los años de consumo se ha reducido de 3 a 7 años el tiempo de consumo.

Esta tendencia nos ha dado la oportunidad de visualizar los beneficios de los adolescentes con respecto a la salud física y social; ya que cuando se les enseña a los padres y profesores que los adolescentes, son simples estructuras desestructuradas, se logra mantener una empatía mejor entre padres e hijo, además con sus profesores, además de dotar a los docentes en técnicas sobre inteligencia emocional.

Uno de los elementos de mayor preocupación para "El Mundo de la Adolescencia", es que estamos descubriendo que uno de los problemas más comunes para nuestros adolescentes es la violencia sexual, este es un fenómeno que se viene replicando desde el 2010 que se creó este instrumento psicológico.

A manera de ejemplo, en un grupo de 30 adolescentes de secundaria, 2 y hasta 5 han sufrido violencia sexual (Violaciones), pero lo más alarmante es que de 1 a 4 de estas personas son varones, por lo que el número de denuncias al respecto es muy bajo, la estigmatización negativa de estos temas son aún un tabú para nuestra sociedad, pero las violaciones en hombres se podría establecer como una acción a desarrollar para revertir la descomposición social en México.

Después de aplicar este modelo de intervención para adolescentes, se puede observar los beneficios que trae consigo esta novedad dentro de la Psicología; es por ello del interés que sea conocido no sólo en México, sino en Latinoamérica.

Tal vez para Latinoamérica, lo único que se debiera hacer es adaptar a los modismos y simbolismos de cada país; aún que como latinos compartimos una gran igualdad y con los elementos de la globalización, nos permite que estemos compartiendo elementos socioculturales.

9. Referencias bibliográficas del diseño del Modelo de Intervención

Anastasi, A. (1998). *Test psicológicos*. México. Prentice Hall.

Asili, N. (2013). *El conocimiento, la psicoterapia y la transformación individual*. México. Editorial Pax

Blatner, A. (2005). *Bases del psicodrama.* México. Editorial Pax

Casullo, Ma. Martina; (1996); *Evaluación Psicológica en el campo de la salud*. Buenos Aires. Paidós.

Dana, E. H. (1966); *Teoría y práctica de la psicología, clínica*. Buenos Aires. Paidós.

Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (2007). *Psicodiagnósico Clínico.* 3ª edición México. Manual Moderno.

Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México. Manual Moderno.

Islas, S. (2010); *Diseños Experimentales, una herramienta hacia la investigación en salud mental,* México

Silva, J. (2006). *El humanismo de Erich Fromm*. México. Paidós.

Trull, Timothy J, Phares E. Jerry. (2001); *Psicología Clínica*. México. Thomson.

Heliografía:

Consultada de entre el 1° de julio y 11 de agosto de 2010

http://www.aepap.org/familia/anorexia.htm

http://www.cdc.gov/std/spanish/stdfact-syphilis-s.htm

http://www.dmedicina.com/enfermedades/psiquiatricas/bulimia

http://www.esmas.com/salud/home/conocetucuerpo/365003.html

http://www.guiajuvenil.com/

http://www.mailxmail.com/curso-maltrato-mujer-menor-anciano/maltrato-fisico-psicologico-abuso-sexual

http://www.salud.edomex.gob.mx/html/article.php?sid=296

http://www.salud.gob.mx/unidades/pediatria/simbull.pdf

http://www.sexoconseil.com/es/sexualidad/masturbacion.html

http://www.sexologia.com

http://www.sexologia.com/index.asp?pagina=http://www.sexologia.com/erotismo/masturbacion.htm

http://www.tuotromedico.com/temas/bulimia.htm

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm (consultada en julio 2015)

32 - Psicoterapia con hombres: algunas consideraciones conceptuales desde la perspectiva de género.

M.Psc. Sender Herrera Sibaja[6]
Centro de Psicología y Desarrollo Humano
Costa Rica
07 de octubre de 2015

Resumen

Esta ponencia plantea algunas consideraciones conceptuales para el abordaje psicoterapéutico con hombres, la cual se realiza a partir de la doctrina de derechos humanos y la perspectiva de género. Propone aspectos éticos, metodológicos y políticos de esta actividad, y cuestiona algunos conceptos utilizados con frecuencia en esta materia. En este trabajo se reconoce los aportes de la psicología política y se anota la posibilidad de una psicoterapia política.

Palabras clave

Psicoterapia, hombres, género, masculinidad, violencia.

Abstract

This paper presents some conceptual considerations for the psychotherapeutic approach with men, which is done from the human rights doctrine and gender perspective. It proposes ethical, methodological and political aspects of this activity and it questions some concepts that are frequently used in this matter. This work recognizes the contributions of political psychology and annotates the possibility of a political psychotherapy.

Key Words: Psychotherapy, men, gender, masculinity, violence.

I. Introducción

Este trabajo plantea más preguntas que respuestas, así como más problematizaciones que afirmaciones. En él se realizan algunos cuestionamientos desde la praxis poniendo en escena el trabajo que nuestra organización hace, sin embargo, las ideas que acá se esbozan no necesariamente representan a nuestra organización, sino,

6 M.Psc. Sender Herrera Sibaja. Correo electrónico: sherrera@cpdh.co.cr. Máster en Psicología Clínica. Director del Centro de Psicología y Desarrollo Humano. Psicoterapeuta, consultor e investigador social. Costa Rica.

son esbozos personales.

Una segunda consideración consiste en la redacción: se realiza a partir de algunos visos metodológicos de la sistematización de experiencias.

Lo tercero: se comentará el trabajo que realizamos en esta línea de abordaje, la cual es subcontratada por el Estado a través de los gobiernos de turno, principalmente los gobiernos locales. Habiendo dicho esto ya muchas alarmas se estarán encendiendo en algunas personas lectoras, debido al cuestionamiento inmediato que surge acerca de la autonomía. Es decir, a partir de este momento muchas personas dejarán la lectura de este escrito, afirmando *per se* que se tratará de una exposición de ideas de una agencia "más" operadora de iniciativas estatales y gubernamentales que piensan desde las políticas públicas más que de las problematizaciones críticas. Ante esto queda responder que es probable que tengan razón, dado que quien escribe estas líneas aún no está seguro de que sea lo contrario.

Entrando en el tema surgen varias preguntas: ¿por qué hablar de psicoterapia con hombres? ¿Qué es esto de la psicoterapia con hombres? ¿De dónde surge eso de la psicoterapia con hombres? ¿Para qué una psicoterapia con hombres? ¿Realmente se necesita una psicoterapia con hombres? ¿Y de cuál psicoterapia hablamos? ¿Son las categorías de análisis: patriarcado y género, suficientes y necesarias para esta psicoterapia con hombres?

Conviene decir que el punto de partida se encuentra en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, conocida internacionalmente como CEDAW (1979), instancia de la ONU que tuvo sus orígenes en la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1946). La CEDAW (1979) en su artículo #5 dice:

> Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres; b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.

El trabajo que se propone con hombres en sus distintas dimensiones (psicoterapéutico, educativo, asistencial, promoción y prevención, entre otras) procura cambios sociales, ideológicos y culturales en las formas y manifestaciones en que hombres y mujeres se organizan y se relacionan, proporcionando problematizaciones a favor de iniciativas equitativas e igualitarias, v.g. trabajo y crianza compartida (OIT y PNUD, 2009, 2013) como una ruta de acción transformadora a nivel social y relacional. Se trata de una constante interacción entre las transformaciones interpersonales e Institucionales frente al ejercicio del poder. Es decir, el tema convoca el requerimiento de cambios estructurales y mediáticos más que voluntades aisladas. Teniendo esto en mente, no solamente reconocemos la fuerza teórica, técnica y metodológica de la psicología política (Barrero, 2008), sino sus aportes para una psicoterapia política.

II. Generalidades

Pareciera que algunas cuestiones sociales despertaron el interés para estudiar a los hombres, su configuración y construcción social, v.g.: violencia por condición de género, contra la pareja, intrafamiliar, violencia y abuso sexual, embarazo desde edades tempranas, acoso sexual en el trabajo (Valdés y Olavarría, 1997), conflictos asociados con paternidad y parentalidad (Zicavo en Murueta, 2009), salud sexual y reproductiva (Figueroa, 2011), liderazgos comunitarios, condiciones y situaciones laborales, políticas, económicas, culturales, acceso a la información, educación, el influjo de la comunicación colectiva y otros.

Esto ha sido visibilizado y estudiado por diversos movimientos feministas, integrados tanto por mujeres como por hombres, que desde su historia (primera, segunda y tercera ola) han formulado categorías de análisis para comprender las relaciones entre los hombres y mujeres.

A partir de la tercera ola de la historia y los movimientos feministas (60´s, 70´s y 80´s) la academia instauró categorías como el patriarcado y el género para problematizar las relaciones desiguales e inequitativas entre mujeres y hombres, así como sus mecanismos de legitimización, perpetuación y arraigo.

Inicialmente los estudios se centraron en el binomio hombre-mujer, masculino-femenino, y sus respectivos roles, mandatos, estereotipos y sus consecuencias. Más adelante los estudios acerca de la diversidad e interseccionalidad (Muñoz, 2011) plantean nuevos desafíos de comprensión, debido a la escasez de la fórmula binaria para explicar otras diferencias, desde la otredad, alteridad y complejidad (Butler, 2006). Esto es importante porque cuestiona aspectos que procuraban ser soluciones a las tensiones epistemológicas, tales como la integración, que en la práctica resulta ser otra forma, manifestación, de movimientos patriarcales de heteronormatividad y hegemonía, excluyentes.

Lo anterior se relaciona con ¿cómo se organiza la cotidianidad de las personas?, ¿qué posición o situación tienen las personas en esa cotidianidad? ¿Cómo adquieren esas posiciones o situaciones? ¿Por qué no otras? Dadas las formas ideológicas que ejercen el poder Estatal y gubernamental en los países latinoamericanos, las respuestas a estas y otras muchas interrogantes deben incidir en la construcción de políticas públicas, planteando agendas de trabajo centradas en cambios ideológicos que produzcan acciones transformadoras (CEDAW, 1979). Esto implica que la psicología debe leer lo que ocurre en cada país con los índices de desarrollo de género, social, económico, político, cultural y otros.

Acerca de los estudios sobre hombres y masculinidad cabe destacar: ¿el problema son los hombres y la masculinidad o la Institucionalidad estructural que reproduce mandatos hegemónicos desiguales e inequitativos en las relaciones entre hombres o mujeres? A partir de este cuestionamiento, aún no estamos convencidos del constructo "masculinidades", haciendo referencia a "una" masculinidad hegemónica, patriarcal, y "otras" masculinidades denominadas en ocasiones como "nuevas masculinidades", "otras masculinidades", "masculinidades alternativas", etc.

Nos parece que el constructo "masculinidades" es otro movimiento de re-edición patriarcal que centra la atención en la especificidad sin modificar la estructura, ante esto nos preguntamos: ¿qué otra masculinidad ante un mismo patriarcado? ¿Es transformador teorizar acerca de "otras masculinidades", "no hegemónicas", sin modificar los aspectos estructurales, Institucionales, ideológicos? Consideramos al igual que Connell (1995 en

Valdés, T. y Olavarría, J., 1997) que el énfasis acerca del estudio de hombres y la masculinidad debe centrarse en el conocimiento de las relaciones de género, por ende se trata de una ética política que procura transformaciones estructurales centradas en la justicia y economía social. Así, nos alejamos de las propuestas teóricas mitopoéticas como las propuestas por Moore y Gillette (1993) cuando se refieren a los arquetipos de "La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante", debido a su proximidad sexista. Desde esta psicología y psicoterapia política que proponemos no estamos interesados en que las mujeres conozcan cómo son los hombres o viceversa, nos interesa la igualdad de oportunidad y la equidad de condiciones en las relaciones de género.

Ante esto avanzamos y nos preguntamos: ¿se trata solo de un sistema patriarcal? O ¿detrás, adelante o al lado de esto se encuentra un sistema capitalista? ¿Por qué nos enfrascamos en amplias y profundas discusiones entre los que trabajamos en las bases comunitarias, allá cuándo las estructuras violentas se mantienen intactas? ¿A qué intereses respondemos en estos temas? ¿A quiénes les interesa y a quienes no estás transformaciones? Mientras el micro y meso sistema se embullen en tensiones que distraen, las macroestructuras se mantienen indemnes.

Decimos entonces que existe una violencia estructural, política (Estatal), vehiculizada a través de una violencia mediática (comunicación colectiva hegemónica), manifiesta en violencia social, misma que se traduce en violencia interpersonal, v.g.: violencia intrafamiliar.

Desde esta perspectiva el énfasis no está en diagnosticar a personas víctimas, victimarias y testigos, procurando planes de tratamientos específicos, sino, acompañarlas desde y para la comprensión, re-pensando y re-planteado las relaciones y su organización, el afecto.

III. El contexto

Las personas hombres que asisten a los procesos de psicoterapia individual y grupal que dirigimos, usualmente son derivados de las agencias judiciales o administrativas. Ante esto, desde el motivo de consulta estamos frente a una dificultad técnica, la cual comprendemos y administramos a favor de la dignidad de las personas. Esto lo logramos mediante acercamientos y acompañamientos, facilitando el fortalecimiento o adquisición de habilidades psicosociales. Esta etapa inicial como momento metodológico, es crucial para transformar la obligatoriedad en voluntad, desmitificando el deseo social y demanda Institucional, creando sensibilización y concientizaciones a favor de la protección y la autonomía.

IV. La metodología

Utilizamos metodologías emancipatorias como la educación popular (dimensión educativa) y el psicodrama (dimensión psicoterapéutica). Estas metodologías se caracterizan por hacer énfasis en la co-construcción de saberes desde la participación. Tratan de una ética y estética, política y referencial, con el fin de alcanzar acciones transformadoras desde las voces de las personas que participan de la experiencia. Es decir, se construye desde la praxis, praxis que se pone en escena desde la movilización democrática de comprensiones, procuran-

do encuentros y consensos (Murueta, 2014).

Estas metodologías fortalecen el tejido social, la capacidad de mirarse y mirar desde los valores colectivos, propiciando pluralidad desde la solidaridad y cooperatividad. De esta forma se fortalecen las capacidades de participación y de organización, conciliando saberes desde una perspectiva crítica y respetuosa, transformando ideologías.

V. Acerca de una psicoterapia política con hombres

Algunos comentarios desde la praxis: En esta línea de ideas hemos notado en los grupos psicoterapéuticos con hombres, una constante demanda de ellos de solicitar que en algunas de las sesiones asista una psicoterapeuta mujer para que les ayude a "comprender" qué es lo que ellas esperan de ellos. Esto sucede cuando la temática se asocia a relaciones de pareja y sexualidad. Sin embargo, cuando las temáticas se asocian a responsabilidad personal, empatía, afecto y violencia se presentan constantes expresiones de la fragilidad de los hombres frente al aparato judicial, principalmente relacionado con temas de paternidad y parentalidad, régimen de visitas, pensiones alimentarias, medidas cautelares y otras.

Cuando las personas psicoterapeutas hacen reflejo de estas situaciones, asociado con la "comprensión" otorgada desde las voces y mirada de las mujeres, según solicitud de ellos, encontramos en los hombres manifestaciones acerca de los conceptos de igualdad y equidad, tales como "…ahora todos somos iguales, no hay diferencia…", "…ya eso del machismo pasó, eso era antes…", etc. Ante esto notamos movimientos patriarcales de perpetuación de privilegios otorgado a los hombres y minimización de situaciones y condiciones que desfavorecen la posición de las mujeres.

Por cuestiones como estas nos apartamos en los procesos psicoterapéuticos con hombres de las perspectivas mitopoéticas, y nos centramos más en las tensiones ideológicas y políticas desde las teorías críticas.

Nos ha parecido que la violencia mediática ha desfavorecido las comprensiones y replanteamientos entre las relaciones de género. La constante cosificación del cuerpo de la mujer en los medios de comunicación masiva, o la ternura asociada a ellas en las pautas publicitarias de las empresas de línea blanca de electrodomésticos, principalmente en el día de la madre, o bien, las pautas de bebidas alcohólicas que homologan machismo con feminismo, las caricaturas que expresan "roles" del hombre y de la mujer en los ámbitos público y privados, canciones recientes de co-dependencia que refuerzan las ideas de dominación masculina y sumisión femenina, las constantes denominaciones de comunicación colectiva ante los femicidios, denominándolos "crímenes pasionales" y otras manifestaciones de violencia mediática nos permite preguntar ¿cómo se construyen social y relacionalmente los hombres y las mujeres? Para Josep-Vicent Marqués en Valdés y Olavarría (1997, p.18) ocurren dos situaciones:

> *Por una parte, se reducen las diferencias personales potenciales entre los individuos varones tratando de uniformarlos en torno a un modelo de sujeto masculino. Por otra, se trata de aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres, sometidas a un proceso semejante de reducción de diferencias individuales y homogeneización en torno a un modelo de sujeto femenino… Pero el sistema patriarcal*

se encargará de tratar a las personas como si fuese idénticas a las de su mismo sexo y muy diferentes a las del opuesto.

Al respecto, quisiera compartir dos experiencias: 1) Durante el mes de julio de este año fui invitado a un centro educativo costarricense ubicado en una de las zonas más pudientes de nuestro país para dialogar acerca de la perspectiva de género. Acá las personas docentes y administrativas me comentaron la siguiente situación (paráfrasis): en los recreos, cuando los hombres juegan en el gimnasio las mujeres no pueden estar ahí, sino que ellas juegan en otro espacio, cuando consulté a qué se debía esto me indicaron que los hombres juegan brusco y pueden golpear a las mujeres, y que ellos (personal docente y administrativo) como mecanismo de prevención de "bullying" evitan que ellas estén en el mismo lugar que ellos.

Esta descripción nos dio oportunidad de problematizar las construcciones sociales de las relaciones de género, v.g., la validación de la violencia masculina, la culpa en la mujer, la territorialidad masculina, la sumisión femenina, la carencia de diálogo intergenérico desde edades tempranas, la postergación y carencia de acceso de la mujer, los privilegios de los hombres, etc.

2) Por otro lado, meses atrás fui invitado a una zona lejana de nuestro país, caracterizada por carencias económicas, vulnerabilidades sociales y otras condiciones comprometidas para desarrollar una actividad con personas menores de edad acerca de la temática de derechos humanos, ciudadanía y participación social. Se trataba de un campamento de varios días para co-construir aprendizajes y proponer agendas locales de articulación a favor de la protección integral de la niñez y la adolescencia desde la perspectiva de género.

En este escenario sucedió lo siguiente: dos personas adolescentes fueron encontrados durante una de las noches practicando lo que se denominó "escenas amorosas", a la mañana siguiente la adolescente mujer estaba siendo entrevistada por autoridades Institucionales en unos de los pasillos del lugar, acerca de lo sucedido, con amenazas de ser expulsada del campamento mientras al mismo tiempo el adolescente hombre se encontraba disfrutando de la piscina.

Las dos situaciones descritas exhiben realidades sociales y económicas distintas en cuanto desarrollo humano, pero similares desde las ideologías propias de las estructuras patriarcales y capitalistas. Acá nos preguntamos ¿qué continúan aprendiendo las personas desde edades tempranas acerca de las relaciones de género? ¿Qué aparatos ideológicos conocidos y cuáles nuevos continúan perpetuando la hegemonía del hombre y la subordinación de la mujer? ¿Qué debemos abordar en la psicoterapia con hombres? ¿Qué psicoterapia necesitamos para producir acciones transformadoras en materia de género y masculinidad? ¿Es necesario esto?

Un aspecto de especial cuidado en la psicoterapia con hombres desde la perspectiva de género, es prevenir la configuración de refugios de "homosocialización" que refuercen desde la cooperatividad y la ternura los privilegios y complicidades de la masculinidad (Kimel, 1992, p.137).

Es relevante en los procesos psicoterapéuticos con hombres, problematizar acerca de la importancia de la participación de ellos en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones a favor de la igualdad y equidad de género. Las acciones transformadoras deben darse tanto a nivel interpersonal como Institucional, a nivel so-

cial, político, económico y cultural.

En la psicoterapia con hombres procuramos tensiones ideológicas, paradigmáticas (terapia cognitiva), se hace énfasis en las relaciones (tema altamente importante en las situaciones de paternidad, parentalidad), y en los contextos vinculares (los afectos, la recuperación de la ternura emancipatoria). Con esto último utilizamos las propuestas de "familia de origen" de Bowen.

VI. Reflexiones finales.

Trabajar con hombres, desde la dimensión educativa o atencional (psicoterapéutica) requiere de parte de las personas psicoterapeutas claridad crítica al menos en materia de derechos humanos, perspectiva de género y desarrollo humano.

Cuando el trabajo psicoterapéutico o educativo se realiza con hombres nombrados "ofensores", "maltratadores" y "otros", el abordaje debe realizarse con trato digno y ausente de ideologías sexistas.

Trabajar con hombres en éstas dimensiones implica reconocer que el mismo sistema patriarcal y capitalista que se problematiza, envuelve desde la socialización tanto a hombres como mujeres, desigual e inequitativa, con mandatos específicos para la perpetuación de relaciones sexistas, por ende, a pesar que desde lo micro, desde lo interpersonal, se abordan las situaciones a partir de la oportunidad de cambio y transformación, no es dable pasar por alto el requerimiento de los cambios culturales e ideológicos macro, estructurales.

Por ende, las personas psicoterapéuticas que ingresan al recurrido del trabajo psicoterapéutico y educativo con hombres, deben observar dentro de cada sesión las distintas manifestaciones de reproducción ideológica, que no en pocas ocasiones, desde la ternura, solidaridad y cooperatividad se convierten en "refugios de homosocialización" dominantes, promotores de los privilegios de los hombres, en detrimento de la subordinación de las mujeres.

Es necesario problematizar aquellas posturas teóricas que aproximan la probabilidad de reproducir relaciones hegemónicas y sexistas desde la mirada del cambio, no hacerlo será una re-dición y re-actualización patriarcal.

Reconocemos los aportes de la psicología política y proponemos la oportunidad de una psicoterapia política.

Referencias Bibliográficas

Astelarra, J. et al. (1992). Fin de siglo, género y cambio civilizatorio. Chile.

Barrero, E. (2008). De Macondo a mancuso. Conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia. Una aproximación desde la psicología social crítica. Bogotá.

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Barcelona.

Figueroa, G. (2011). Estudios sobre varones y masculinidades para la generación de políticas públicas y acciones transformadoras. IV Coloquio Internacional de Estudios sobre varones y masculinidades. Montevi-

deo.

Moore, R. y D. Gillette. (1993). La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante. Barcelona.

Murueta, M. (2014). Psicología. Teoría de la praxis. México.

Murueta, M., Osorio, M. (2009). Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI. AMAPSI. México.

Muñoz, C. (2011). Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica. CAWN. Honduras.

OIT-PNUD. (2009). Trabajo y Familia. Hacia nuevas formas de conciliación con responsabilidad social. Ginebra.

OIT-PNUD. (2013). Trabajo decente y cuidado compartido. Hacia una propuesta de parentalidad. Ginebra.

ONU. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW. Ginebra.

Valdés, T., Olavarría, J. (1997). Masculinidad/es, poder y crisis. FLACSO. Chile.

Bibliografía Consultada

Barberá, E. Martínez, E. (2004). Psicología y género. Madrid.

Batres, A. (2012). La masculinidad como estructura de dominación: Análisis de las disposiciones de la masculinidad dominante en dos grupos de hombres de Costa Rica. FLACSO. San José.

Beauvoir, S. (1969). El segundo sexo. Los hechos y los mitos. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999). La dominación masculina. Barcelona.

Carabí, A. (2003). Construyendo nuevas masculinidades: la representación de la masculinidad en la literatura y el cine de los Estados Unidos (1980-2003). Nueva York.

Careaga, G. Cruz, S. (2006). Debates sobre masculinidades. Poder. Desarrollo. Políticas públicas. Ciudadanía. México.

Carosio, A., et al. (2014). Feminismos para un cambio civilizatorio. CLACSO. Caracas.

Echeburúa, E., et al. (2009). Predicción del riesgo de homicidio y de violencia grave en la relación de pareja. Instrumentos de evaluación del riesgo y adopción de medidas de protección. Valencia.

Facio, A. (1992). Cuando el género suena, cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal. ILANUD. San José.

Faur, E. (2004). Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres. Bogotá.

Hidalgo, R. (2006). Mito y poder. Sobre la diferencia entre feminidad y masculinidad en la novela Casandra de Christawolf. FLACSO. Sede Académica Costa Rica. San José.

Kaufman, M. (1989). Hombres: placer, poder y cambio. CIPAF. Santo Domingo.

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. México.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Barcelona.

Menjívar, M. (2010). La masculinidad a debate. FLACSO. San José.

Menjívar, M.; Alvarado, C. (2009). Hombres que impulsan el cambio: manual para la prevención de la violencia y la promoción del crecimiento personal desde una perspectiva de la masculinidad. INAMU. San José.

Menjívar. M. (2012). ¿Hacia masculinidades tránsfugas? Políticas públicas y experiencias de trabajo sobre masculinidad en Iberoamérica. FLACSO. Sede Académica Costa Rica. San José.

Millet, K. (1970). Política sexual. Nueva York.

Montoya, O. (1998). Nadando contra corriente. Buscando pistas para prevenir la violencia masculina en las relaciones de parejas. Puntos de Encuentro. Nicaragua.

Murueta, M., Orozco, M. (2015). Psicología de la violencia. Causas, prevención y afrontamiento. Tomo I. México.

Ortega, J. (2005). Simone de Beauvoir. Su aportación a la discusión sobre el género. Barcelona.

Ortega, M. (2005). Masculinidad y factores socioculturales asociados al comportamiento de los hombres frente a la paternidad en Centroamérica. UNFPA- CEPAL. Managua.

Pisano, M. (2004). El triunfo de la masculinidad. Chile.

Rivera, R., Ceciliano, Y. (2004). Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres en Costa Rica. FLACSO. San José.

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires.

Ungo, U. (2002). Conocimiento, libertad y poder: claves críticas en la teoría feminista. Panamá.

UNESCO. (1992). El manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz. Sevilla.

EJE TEMÁTICO IV. PERTINENCIA TEÓRICA, TÉCNICA Y METODOLÓGICA DE LA PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA.

1. Diferencias en las creencias científicas y religiosas de académicos universitarios. (José de Jesús Silva Bautista, Juan Crisóstomo Martinez Berriozabal, Rodolfo Hipólito Corona Miranda)
2. El Psicoanálisis: Modelos de la filosofía de la ciencia. (Rodolfo Hipólito Corona Miranda, José de Jesús Silva Bautista)
3. Funciones ejecutivas en conductores de transporte público. (León Paolo Londoño Ocampo, Diana Victoria Nobles Montoya, Yeison Adrián Monsalve Palomino)
4. LIBRO: Alternativas psicopedagógicas desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios. (Patricia Covarrubias Papahiu)
5. POSTER Construcción y análisis de una escala de habilidades asertivas para terapeutas cognitivo conductuales. (Patricia Landa Durán, Ángel Francisco García Pacheco, Karina Serrano Alvarado)
6. Escala de sobrecarga del cuidador de Zarit: validez y confiabilidad. (Angela Pilar Albarracín Rodríguez, Ara Mercedes Cerquera Córdoba)
7. Lo ideológico de los trastornos mentales en Colombia. (Jairo Gallo Acosta)
8. POSTER Evaluación del síndrome de Bournout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media básica. (Olga Noemí Mendoza Espinosa, Karen Margarita González Palafox, Yolia Itzel Aguilar Chávez)
9. Diagnóstico e implicaciones psíquicas de la vulnerabilidad en adolescentes de casa hogar: DIF Michoacán. (Cinthya Berenice Rodriguez Piedra, Ruth Vallejo Castro)
10. Entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales: una propuesta para la resocialización de penados. (Luz Mery Marciales Montero, Tatiana Milena Muñoz Rendón)
11. POSTER Prevalencia de uso de vida de cannabis y rendimiento académico en adolescentes. (Ángel Yina Lambertinez, Gabriela Navarro Suárez, Yanina Acosta Márquez)
12. Desgaste Ocupacional en docentes. (Martha Fernández Daza, Andrea Ortiz González, Erika Cala Sanchez)
13. Implementación de un curso sobre desarrollo intelectual en nivel bachillerato. (Leticia Sesento García,

Nallely Guadalupe Cortes Arcos, Griselda Sesento García)

14. La relación terapéutica, el proceso de terapia y la formación de terapeutas sistémicos. (Ofelia Desatnik Miechimsky)

15. Inteligencia emocional, una propuesta para trabajar con jóvenes de bachillerato. (Leticia Sesento García, Nallely Guadalupe Cortes Arcos, Griselda Sesento García)

16. Construyendo praxis desde la psicología política latinoamericana. (Anaclara Lourdes Falco Stanbulis, Rodrigo Collins de Ávila, José Daniel García Macedo)

17. Infancia vulnerable y sus ideas del mundo socioeconómico. dinero, trabajo, ocupación y plan de vida. (Rosalía de la Vega Guzmán, Blanca Gabriela Mendez Sanchez, Dulce Perla Maldonado González)

18. Desgaste ocupacional en profesionales. (Martha Fernández Daza, Andrea Liliana Ortiz, Shyseth Ospino Guzmán)

19. Perspectivas de abordaje para el fenómeno de la violencia de pareja. (Julio Cesar Moreno Correa)

1 - DIFERENCIA EN LAS CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS DE ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS

AUTOR(ES):
José de Jesús Silva Bautista
Juan Crisóstomo Martínez Berriozábal
Rodolfo Hipólito Corona Miranda

E-MAIL DE CONTACTO
las.tres.palabras@hotmail.com

INSTITUCION:
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

PAIS:
México

RESUMEN:
En su intento de tratar de comprender y explicar el origen de la vida, la naturaleza humana y las relaciones con su entorno, el hombre ha creado una serie de aproximaciones de corte religioso, científico y filosófico, aproximaciones que se apoyan en su sistema de creencias. El estudio de las creencias es uno de los marcos más utilizados en la psicología social para explicar el comportamiento humano. Las investigaciones científicas respecto al origen de la vida y naturaleza humana presentan controversias en torno a la compleja relación entre ciencia y religión. De este hecho, surgió la necesidad de investigar, vía las creencias, ¿cuáles son las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana? Dado el objetivo de conocer este tipo de creencias en una población académica, se seleccionó una muestra de 340 académicos, a quienes se les aplico un cuestionario con tipo de respuesta Likert de cinco puntos. El tipo de investigación es descriptiva, de campo, transversal e intragrupos, con un diseño ex post facto. El análisis de los resultados se llevó a cabo a través de diversos análisis estadísticos del Programa SPSS. Los resultados obtenidos muestran que los académicos tienden a creer en teorías científicas como aquellas que mejor explican estos fenómenos. Las creencias que gobiernan su teoría y práctica son la raíz de donde surge gran parte de las decisiones que estructuran tanto su interacción con el conocimiento como su compromiso conceptual, teórico, instrumental y metodológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Agencia de Noticias de Francia. (2012). Ley en EU permitirá cuestionar la teoría de Darwin. En, La Jornada en línea. Extraído el 11 de abril de 2012, desde: http://www.jornada.unam.mx/2012/04/10/ciencias/a02n2cie

Agencia de Noticias de Francia. (2013). El fundamentalismo amenaza la enseñanza en América Latina, alerta Antonio Lazcano. En, La Jornada en línea. Extraído el 05 de junio de 2013, desde: http://www.jornada.unam.mx/2013/06/05/ ciencias/a03n1cie

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ:

Prentice-Hall.

Bowler, P. J. (1985). El eclipse del darwinismo. Barcelona: Labor.

Brown, C. & Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. Journal of Research and Development in Education, 15 (4), 13-18. Extraído el 25 de junio de 2012 de la base ProQuest Research Library.

Bunge, M. (1979). La ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XX.

Darwin, C. (2003). El Origen de las especies. Madrid: Alianza.

Dembski, W. A. (2005). Diseño Inteligente. Un puente entre ciencia y la tecnología. Miami: Vida.

Díaz-Loving, R; Rivera, S; Villanueva, G. & Cruz, L. (2011). Artículo- Objetivo: Las premisas histórico- socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y normas. Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 3 (2), 128-142.

Dupré, J. (2006). El legado de Darwin. Buenos Aires: Katz Editores.

Fernández, R. A. (2000). Los científicos y Dios (2ª. Ed.). Oviedo: Ediciones Nobel.

Fishbein, M. (1967a). A consideration of beliefs and their role in attitude measurement. In, M. Fishbein (Ed). Readings in attitude theory and measurement (pp. 257-266). New York: John Wiley and Sons.

Fishbein, M. (1967b). Attitude and prediction of behavior. In, M. Fishbein, (Ed). Readings in attitude theory and measurement (pp. 477-491). New York: John Wiley.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fromm, E. (1958). Psicoanálisis de la sociedad contemporánea (6ª. Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1973). Marx y su concepto del hombre (5ª Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

García, María; Sebastián, Christian (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente?. PSYKHE, 20 (1), 29-43. Extraído de http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n1/art03.pdf

Gould, S.J. (2000). Ciencia versus religión. Un falso conflicto. Barcelona: Critica.

Gould, S.J. (2006). Ocho cerditos. Reflexiones sobre historia natural. Barcelona: Critica.

Hume, D. (1975). Enquiry concerning the human understanding. Oxford: L. A. Selby-Bigge.

Jastrow, R. (1993). Textos fundamentales. Barcelona: Altaya.

Kuhn, Thomas (2006). La estructura de las revoluciones científicas (3ª ed.). México: Fondo de Cultura

Económica.

Larson, E.J. & Witham (1998). Leading scientists still reject God. Nature, 394, 313.

Laudan, L. (1996). Beyond positivism and relativism: theory, method and evidence.
Oxford: Westview Press.

Laudan, L. (1997). La teoría de la investigación. Tomada en serio en: Velasco.

Leuba, J. (1921). The belief in God and Immortality. Estados Unidos: The Open Court Publishing Company.

Llinares, S. (1995). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función. Conferencia invitada en el IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática. Luso. Portugal.

Marx, K. y Engels, F. (1971). La sagrada familia. O crítica de la crítica. Buenos Aires: Claridad.

Marx, K. y Engels, F. (1974). La ideología alemana. México: Ediciones de Cultura Popular. Traducción de Wenceslao Roces.

Mohamed, Naashia (2006). An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía en la enseñanza y aprendizaje. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Extraído de http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Naashia.pdf

Nature Editorial. (2005). Dealing with design. Nature, 434, 1053.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19 (4), 317-328.

Olivé, L. (2000). El bien, el mal y la razón; facetas de la ciencia y la tecnología. México: Paidós.

Olivé, L. (2011). El conocimiento en la ciencia, la tecnología y la cultura. En, L. Olivé y R. Tamayo, Ciencia, Tecnología y Sociedad. Temas de ética y epistemología de la ciencia (diálogos entre un filósofo y un científico) (pp. 89- 105). México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999, Julio). Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. Extraído el 23 de enero 2012, desde: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

Ortega y Gasset, J. (1968). Ideas y creencias. Madrid: Espasa-Calpe.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.

Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. Revista de Psicología social y personalidad, 7 (1), 61-79.

Pérez – Agote & Santiago. (2005). La situación de la religión en España a principios del siglo XXI. Madrid: Cen-

tro de investigaciones Sociológicas.

Pérez, V.; Gutiérrez, T.; García, A. y Gómez, J. (2005). Procesos Psicológicos Básicos. Un análisis Funcional. España: Pearson/ Pretince Hall.

Pinker, S. (2003). La Tabla Rasa. La negación moderna de la naturaleza humana. Barcelona: Paidós Transiciones.

Ponte, J. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. In, L. Bazzini (Ed.), Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education. Italia: Grado.

Solar, M. y Díaz, C. (2009, Julio). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. Revista Calidad en la Educación, 30, 207-232. Extraído el 11 de enero 2012, desde: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052420

Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In, D. Grouws (Ed.), Handbook on mathematics teaching and learning (pp.127-146). New York: Macmillan.
Villoro, L. (1996). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI Editores.

PALABRAS CLAVES
creencia
comportamiento
académico
ciencia
religión

2 - EL PSICOANÁLISIS: MODELOS DE LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

AUTOR(ES):
Rodolfo Hipólito Corona Miranda
José de Jesús Silva Bautista

E-MAIL DE CONTACTO
las.tres.palabras@hotmail.com

INSTITUCION:
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

PAIS:
México

RESUMEN:
La cientificidad del psicoanálisis freudiano se puede analizar a partir de su texto Proyecto de psicología (1885), publicado once años después de su muerte. Éste escrito constituye un trabajo teórico en el cual se puede observar la conflictiva de Freud al elegir por el camino neurológico, y tal vez experimental, o por el camino psicológico y especulativo. A través del modelo psicoanalítico de Freud llevamos a cabo una evaluación de la cientificidad del psicoanálisis freudiano desde diferentes modelos teóricos de la filosofía de la ciencia. Esta evaluación la realizamos a través de una investigación documental, donde analizamos la cientificidad del psicoanálisis freudiano desde varios niveles de análisis: el primero, fue a partir de los modelos de la filosofía de la ciencia propuestos respectivamente Lakatos (1975), Laudan (1977), Popper (1983/1995) y Kuhn (1962); el segundo, a partir de su uso como psicoterapia; el tercer análisis fue a partir de su incursión en la moderna neurología; y finalmente, el cuarto, fue a partir de su uso en las ciencias sociales. Cabe señalar que se efectuó el análisis de la cientificidad del psicoanálisis freudiano y no el psicoanálisis en general con todas sus escuelas, vertientes y seguidores. La teoría psicoanalítica se presta para múltiples cuestiones, tales como hacer terapia, crear una anatomía cerebral, un modelo de la mente humana, interpretación de movimientos sociales, de arte pictórico, literatura, etc. El psicoanálisis freudiano es una disciplina teórico-práctica de la psicología clínica y sacarla de este contexto resulta prácticamente condenarla a perder su sentido esencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Freud, S. (1975). Trabajos sobre Metapsicología (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1996a). Proyecto de Psicología (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo I. Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud (1886-1899). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1996b). La interpretación de los sueños (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo V. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1997a). El yo y el Ello (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1997b). Correspondencia. El descubrimiento del inconsciente [Introducción, traducción y notas de Nicolás Caparros]. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1998). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1998). Más allá del principio del placer (Traducción directa del alemán de José L. Etcheverry). Obras completas, Tomo XIII. Buenos Aires Amorrortu Editores.

Kaplan, K. y Solms, M. (2005). Estudios clínicos en neopsicoanálisis. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T.S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakatos, I. (1975). La historia de la ciencia y sus reconstrucciones. En, I. Lakatos y A. Musgrave (eds.), La crítica y el desarrollo del conocimiento (pp.455-509). Barcelona: Grijalbo.

Laplanche, J. y Pontalis, J-P. (1938). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Labor.

Laudan, L. (1977). Progress and its problems. Los Angeles: University of California Prees.

Mannoni, O. (1987). Freud: El descubrimiento del inconsciente. Buenos Aires: Nueva Visión.

Popper, K. (1995). Metafísica y criticabilidad. En, D. Miller (comp.). Popper escritos selectos (pp. 225-234). México: Fondo de Cultura Económica.

Popper, K. (1983). Conjeturas y refutaciones. Buenos Aires: Paidós.

Solms, M. y O. Turnbull. (2005). El cerebro y el mundo interior. México: Fondo de Cultura Económica.

PALABRAS CLAVES
psicoanálisis
filosofía
teoría
psicoterapia
cientificidad

3 – FUNCIONES EJECUTIVAS EN CONDUCTORES DE TRANSPORTE PÚBLICO

AUTORES:

León Paolo Londoño Ocampo

Diana Victoria Nobles Montoya

Yeison Adrián Monsalve Palomino

Andrés Quintero Espitia

Universidad Cooperativa de Colombia

Sede Montería

Colombia

- Contacto: León Paolo Londoño Ocampo. leon.londono@ucc.edu.co

Resumen

Introducción. Las funciones ejecutivas (FE) se refieren a la función directiva, gerencial y rectora del cerebro (Lopera, 2008). Estas son necesarias en la realización de actividades como trabajar, estudiar o conducir vehículos. **Objetivo.** Evaluar las FE en conductores de transporte público urbano, identificando a su vez déficit en los componentes de las FE y el riesgo de cometer infracciones de tránsito o accidentes. **Metodología.** Estudio de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo - transversal. Los datos obtenidos se procesaron en el programa SPSS 18.0. Población conformada por 270 conductores, muestra de 77 participantes con diferente nivel educativo. Instrumentos neuropsicológicos aplicados: Test de fluidez verbal, Trail Marking Test (TMT) forma A y B, Laberintos de la batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales (BANFE). Todos los participantes aceptaron el consentimiento informado. **Resultados.** Los participantes mostraron puntuaciones significativamente bajas: TMT - A (58.4%), B (48.1%). FAS fonológico (45.5%), FAS semántico (44.2%). Laberintos: Atravesar (61%), Planeación (23.4%), Tiempo (3.9%). Variables cognitivas (disfunción ejecutiva), sociodemográficas y laborales afectan el desempeño de los operarios. **Conclusiones.** Los conductores de servicio público debido a su alta responsabilidad social, deben poseer adecuadas condiciones laborales, de salud y gozar de dominios cognitivos óptimos que favorezcan su desempeño en las vías. Por su parte las empresas de transporte público deberán ofrecer apropiadas condiciones de trabajo y minimizar al máximo conductores que posean riesgo de daño cerebral congénito o adquirido, ya que estos aspectos favorecerían el peligro de alterar la cognición y a su vez cometer infracciones de tránsito o accidentes.

Palabras claves

Funciones ejecutivas, dominios cognitivos, conductores de transporte público urbano, BANFE.

Referencias bibliográficas

1. Araujo, E., Jané, M., Bonillo, A & Capdevilla, C. (2014). Executive Function Deficits and Symptoms of Disruptive Behaviour Disorders in Preschool Children. *Universitas Psychologica*, Disponible en: también en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/7113/9854

2. Flores, J., Ostrosky, F. y Lozano, A. (2012). BANFE Batería de Funciones Ejecutivas y lóbulos frontales. Manual Moderno. México.

3. Lopera, F. (2008). Funciones ejecutivas; Aspectos clínicos. *Rev Neuro*. Vol. 8. N° 1. (pp. 59-76).

4. Stuss, D. & Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-433.

5. Reitan, R. y Wolfson. D. (1993). The helstead-Reitan neuropychology batery: theory and clinical interpretention (2nd. ed). Tucson, AZ: Neuropychology Press.

4 – ALTERNATIVAS PSICOPEDAGÓGICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTOR(ES):
Patricia Covarrubias Papahiu

E-MAIL DE CONTACTO
papahiu@unam.mx

INSTITUCION:
UNAM-FES Iztacala

PAIS:
México

RESUMEN:
Esta obra presenta estrategias y alternativas psicopedagógicas para la enseñanza universitaria, pero no constituye un texto más en su género, en tanto estos elementos se fundamentan en lo que piensan, necesitan, les interesa y les facilita la construcción de conocimientos científicos a los protagonistas del acto educativo. Estas alternativas parten de la necesidad de generar espacios de formación docente reflexivos como condición indispensable para el mejoramiento de la enseñanza universitaria, que al mismo tiempo sirvan para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, establecer relaciones profesionales, éticas y empáticas con ellos; facilitar el desarrollo de su pensamiento metacognitivo, crítico y creativo; promover que sean independientes y autorregulados; aprendan a vincular la teoría con la práctica, a fin de construir aprendizajes significativos.
En la primera parte de la obra se analizan las representaciones, significados, percepciones, expectativas y puntos de vista de estudiantes y profesores relacionados con los procesos de construcción del aprendizaje, con la intención de brindar alternativas para mejorar la construcción del conocimiento en las aulas universitarias, a través de propuestas psicoeducativas específicas. Dichas propuestas se muestran en la segunda parte del libro y están sustentadas, tanto en la trayectoria de investigación de la autora, como en la discusión conceptual que también se realiza en la primera parte del mismo.
La reflexión sobre el mundo representacional docente y el análisis de lo que sucede en la práctica educativa en las aulas, actividades que se desarrollan a lo largo de la obra, pretenden el cambio conceptual y práctico para la constante búsqueda de soluciones a la diversidad de problemas que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente como agente práctico reflexivo y la creación de comunidades de aprendizaje profesional son las propuestas de este libro con el fin de promover la transformación representacional docente y estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Abric, J. C. (2001). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos". En J. Abric (dir.). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
Albert, E. M. (1986). El alumno y el profesor: implicaciones de una relación. Madrid: Universidad de Murcia.

Alonso, J. y Montero, I. (1993). "Motivación y aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
Alvarado, M. E. y Flores Camacho, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. Perfiles Educativos, XXXII (128), 10-26.
Aranguren, P. G. (2007, mayo-agosto,). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de Pedagogía, 28 (82), 173-95.
Arbesú, M., Loredo, J. y Monroy, M. (2003, julio-septiembre,). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. Revista de la Educación Superior, XXXII (12), 101-11.
Arce, F., Saples, M., Vázquez, A. y Zoraida, A. (1982). Historia de las profesiones en México. México: El Colegio de México.
Arenas, M. (1994). Aprendizaje integral por problemas como alternativa educativa. Reencuentro, UAM-X, (11), 81-3.
Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, 3a época, XXIV (97-98), 57-75.
Becerra, M. G., Garrido, M. R. y Romo, R. M. (1989). "De la ilusión al desencanto del aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum". En A. Furlán y M. Á. Pasillas (comps.). Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México: ENEP Iztacala, UNAM.
122
Bodur, Y. (2003). Preservice teachers learning of multiculturalism in a teacher education program. Ph D. Thesis, Florida State University.
Bourdieu, P. (1973). Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Labor. Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto. Madrid: Taurus. Bravo, G. (2003). La relación maestro-alumno en las carreras de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Bravo, G. (2010). La formación de profesionistas de la educación en tres universidades públicas. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México, FES Aragón, UNAM.
Brockbamk, A. y Mcgill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Ediciones Morata.
Caamal, F. (2008). Flexibilidad curricular desde la perspectiva de docentes y estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. México: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
Calderhead, J. (1981). Stimulates recall: a method for research on teaching. British Journal of Educational Psychology, 51, 180-90.
Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. Enseñanza de las Ciencias, 18 (3), 369-80.
Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las Ciencias, 17 (2), 179-92.
Campero, Narciso (2004). Apreciación estudiantil en la evaluación docente (el caso de la licenciatura en Nutrición). Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 4 (8), 273-98.
Carlos, J. (2008). "¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan psicología? Una integración de investigacio-

nes sobre la docencia efectiva en psicología". En J. J. Carlos (comp.). La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos. México: Facultad de Psicología, UNAM.
Carrillo, M. A., Leal, M. L., Alcocer, M. L. y Morgan, J. (2010, octubre-diciembre). Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: el caso de una carrera universitaria. Revista de Educación y Desarrollo, 15.
Castañeda, A. (2008). Las representaciones sociales de los estudiantes de la licenciatura en comunicación acerca de la investigación en su formación profesional. Tesis de Maestría. México: Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.
123
Clark, C. y Yinger, R. (1980). The Hidden world of teaching: implications for research on teacher planning. Research series No. 77. USA: Michigan State University.
Clark, C. y Peterson, P. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. Wittrock (Ed.). La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
Claxton, G. (1987). Vivir y aprender. Madrid: Alianza. Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona: Laia.
Coll, C. y Miras, M. (1993). "La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
Contreras, G. (2006). Opiniones de directores y académicos acerca de la movilidad en el Modelo Educativo y Académico de la UADY. Tesis de Maestría. Mérida, Yucatán: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Contreras, J. (2002). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata. Cornejo, A. (1991). "Estudiantes y prácticas educativas en el aula: análisis de un caso". En M. Rueda, G. Delgado y M. A. Campos (comps.). El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México: UNAM, CESU.
Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.) (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
Correa, A. S., Cuevas, M. R. y Villaseñor, M. A. (2004). Análisis del pensamiento docente en la Enseñanza Superior [En red]. México: FES Zaragoza, UNAM. Disponible en: http://www.cife.unam.mx/Programa/D16/02Medicin-%20B/006.pdf Covarrubias, P. (2003). Currículum, disciplina y profesión, desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Covarrubias, P. (2009). El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. Perfiles Educativos, XXXI (126), 8-29.
Covarrubias, P. (2011, enero-junio). Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. Sinéctica [Serie en red], 36. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?-cur=36&art=36_09
Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Perfiles Educativos, XXIX (115), 49-71.
Covarrubias, P. y Camarena, E. (2010). Construcción del conocimiento e identidad profesional. México: Castellanos Editores, FES Iztacala, UNAM. Covarrubias, P. y Tovar, L. I. (2005). "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje". En M. A. Campos (coord.). Construcción de conocimiento en el proceso educativo. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdez.
124

Covarrubias, P. y Piña, P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativo, XXXIV (1), 47-84.
Covarrubias, P., Flores, G., Meza, M y Nájera, J. L. (1999-2000). Caracterización de los Planes de Estudio de la carrera de Psicología en la zona metropolitana: un punto de vista de profesores y alumnos. Cuadernos de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y el Ambiente, UNAM, FES Iztacala, 2. De garay, A. (2001). Los autores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: ANUIES.
De Manuel, J. y Grau, R. (1996). Concepciones y dificultades comunes en la construcción del pensamiento biológico. Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, (7), 71-82.
Dewey, J. (1964). Experiencia y educación (1ª ed., 1938). Buenos Aires: Losada. Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. 2ª ed. Barcelona: Paidós. Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª ed. México: McGraw-Hill.
Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2003, julio-septiembre). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior [En red]. Revista de la Educación Superior, XXXII (3), 127. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02c.html
Domínguez Gutiérrez, S. (2012). Significados de la ciencia en estudiantes universitarios. Aproximaciones a las representaciones sociales de la ciencia, del científico y de la actividad científica. Serie Sociales y Humanidades, 13. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Coordinación Editorial.
Eggen, P. y Kauchack, D. (2001). "Habilidades esenciales para enseñar y para enseñar a pensar". En P. Eggen y D. Kauchack. Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento (pp. 39-87). México: Fondo de Cultura Económica.
Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study [En red]. Curriculum Inquiry, 11 (1). Disponible en: http://www.jstor.org/pss/1179510. Recuperado el 3 octubre de 2011. Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. Perfiles Educativos, XXXIII (133), 114-33.
Erickson, F. y Shultz, J. (1996). "Students' experience of the curriculum". En P. Jackson (ed.), Handbook of research on curriculum. Nueva York: Simon and Schuster MacMillan.
125
Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.
Farr, R. (1986). "Las representaciones sociales". En S. Moscovici (Ed.). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
Fortoul, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. Perfiles Educativos, XXX (119), 72-89.
Furlong, J. (2002). "La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes". En T. Atkinson y G. Claxton (Ed.). El profesor intuitivo (pp. 29-49). Barcelona: Octaedro.
García, M. C. (1989). "Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional". En J. Urbina (comp.). El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva (157-67). México: UNAM.

Gimeno, S. J. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. 5ª ed. Madrid: Morata.
Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. (comps.) (1987). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1989). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (comp.). El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva (pp. 217-38). México: UNAM.
Gutiérrez, V. (1998). Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia. Aguascalientes: Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre alumnos. Aportes de diversos países". En P. Ducoing (coord.). (1992-2002). Sujetos, actores y procesos de formación. Colección La investigación educativa en México, vol. 8, tomo II. México: Grupo Ideograma Editores, COMIE.
Guzmán, C. (1993). ¿El título universitario para qué? Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (9), 51-5. Guzmán, C. (1994). Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo. Cuernavaca: CRIM, UNAM.
Guzmán, C. (2001). El sentido del trabajo: los estudiantes de la Universidad Autónoma de México que trabajan. Tesis de doctorado no publicada en Ciencias de la Educación. Paris: Universidad de Paris VIII.
Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. Perfiles Educativos, XXXIII (número especial), 91-102.
Hargreaves, A. (1986). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
126
Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inseguridad. EE. UU: Teacher College.
Hargreaves, A. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista realizada por Claudia Romero. Revista Propuesta Educativa, 7, 63-69. Inostroza, G. (1996): Talleres Pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica del aula. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
Jackson, P. (1991). La vida en las aulas. Morata. Madrid. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Título original: Life in classroom (1968)].
Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. Perfiles Educativos, XXIV (96), 73-96.
Jiménez, M. E. (2009). Representaciones sociales del currículum: una perspectiva de los estudiantes de Pedagogía. En Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, Veracruz.
Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómeno, concepto y teoría". En S. Moscovici (Ed.). (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós
Joyce, B. y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya. Kane, R. G., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of the research into tertiary teachers' beliefs. Review of Educational Research, 72 (2), 177-228.
Lira López, L. (2011,). Prácticas docentes de innovación en la educación básica. El proceso de incorporación de la Reforma Educativa. En Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 7-11), COMIE, México.
López, M. C, Espinoza, A. y Flores, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y la comuni-

cación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Serie en red], 8 (1). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-espinoza.html
Luna, E. y Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. Revista Electrónica de Investigación Educativa [serie en red], 10 (número especial), 1-15. Disponible en: http://redie.uabc.mx//contenido//NumEsp1/contenido-lunatorquemada.pdf
Luna, E., Valle, M. C. y Ozuna Lever, C. (2010). Los rasgos de un "buen profesional", según la opinión de estudiantes universitarios en México. Revista Electrónica de Investigación educativa [serie en red], (número especial 2). Disponible en: http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html Marín, D. E. (2010). "¿Qué piensan los estudiantes acerca de su formación universitaria?" En Memoria Académica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.
127
Marrero, J. (1992). "Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En A. Estebaranz, y V. Sánchez, (Eds.). Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas. Sevilla: Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor. Martínez, A. y Del Pozo, M. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? Enseñanza de la ciencia, 19 (1), 67-87.
Medina, C., Ana, J., De Simancas, K. y Garzón, C. (2009). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. Enseñanza de las ciencias, 14 (3).
Monroy, M. (2003). "Representaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios sobre los profesores". En C. Barrón (coord.). Currículum y actores. Diversas miradas (pp. 188-229). México: CESU-UNAM.
Moscovici, S. (Ed.) (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
Navarro, G. I. y Rueda, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. Perfiles Educativos, XXXI (126), 30-55.
Nobigrot, D., Nobigrot, M., Kleinman, M., Streimbleinsky, M., Galván, S. y Huerta, M. (1995). Las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje en estudiantes de Medicina, UNAM: 1984-1994. Salud Pública de México, 37 (4), 316-22.
Ortega, P. (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En J. Urbina (comp.). El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva (pp. 197-215). México: UNAM.
Otero, J. C. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. Enseñanza de las Ciencias, 8, 17-22.
Papert, S. (1996). The connected family: bridging the digital generation gap. En Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas [En red]. Disponible en: http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf

Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de Educación, 284, 199-223.
Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. 128
Piña, J. M. (2003). Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM. En J. M. Piña (coord.). Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior (pp. 17-71). México: CESU, Plaza y Valdéz Editores, UNAM.
Pope, M. (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En M. Carretero (comp.). Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.
Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes del magisterio. Investigación en la Escuela, 22, 67-84.
Portillo, I. (2006). Opinión de directores y académicos respecto de la flexibilidad curricular en la Universidad Autónoma de Yucatán. Tesis de maestría no publicada. Mérida, Yucatán, México: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En AA. VV: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
Pozo, J. I. y Flores, F. (2007). Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia. Madrid: Antonio Machado Libros.
Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (2004a). "Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia. Algunas explicaciones y propuestas para su enseñanza". En L. del Carmen (Ed.) Cuadernos de formación del profesorado de educación secundaria: Ciencias de la Naturaleza. Barcelona: Horsori.
Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (2004b). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.
Ramírez, G. J. (2003). Las representaciones epistemológicas de los profesores sobre la ciencia y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la perspectiva del cambio conceptual. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.). Handbook of research on teacher education. 2nd ed. New York: Mcmillan.
Rivera, V. (2011). Competencia afectiva en el aprendizaje matemático: un enfoque desde la Matemática Educativa. Tesis de Doctorado en Ciencias en Matemática Educativa. México: IPN.
Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor.
Rodríguez, C. L. (2009). El imaginario social del profesor en la formación profesional. Tesis de Doctorado no publicada. México: Centro de Estudios Superiores de Sinaloa-Baja California.
Rueda, M. (1994). "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel Universitario". En M. Rueda Beltrán, G. Delgado Ballesteros y Z. Jacobo. La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas. México: CISE, UNAM.
Rueda, M. y Canales, A. (1991). "La investigación educativa universitaria. Análisis de casos". En M. Rueda, G. Delgado y M. Á. Campos (comps.). El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México: CISE-UNAM.
Rueda, M., Elizalde, L. L. y Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en universidades mexicanas. Revista de la Educación Superior, XXXII (3), 71–7.
Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria [en red]. Revista de Uni-

versidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 1, (1). Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf. Recuperado el 21 de noviembre de 2012.
Sánchez, G. (2001). La empatía en la evaluación docente y las expectativas de desempeño de los alumnos. Tesis de Doctorado en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
Santillán, V. E., Viloria, E., Bermúdez, M. T. (2009). Currículo y poder: el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Humanas. En Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de investigación Educativa, COMIE, Veracruz, Ver., 21-25 sept.
Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [Serie en red], 3 (1), 665-84. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf.
Schaff, A. (1984). Historia y verdad. México: Grijalbo. Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá, Colombia: Norma.
Shavelson, R. y Stern, P. (1983). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En J. Gimeno, y L. Villar Angulo (dir.) (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Revista de Educación, 304, 227-51.
Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14.
Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós.
Soto, C. A. (2003). Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Colombia: Delfín Ltda.
Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación, (277), 43-53.
Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional

PALABRAS CLAVES
Enseñanza universitaria, formación docente, estrategias educativas, recursos didácticos, aprendizaje significativo

5 - CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS PRELIMINARES DE UNA ESCALA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA TERAPEUTAS COGNITIVO CONDUCTUALES

AUTORES:

Patricia Landa-Durán*, Ángel Francisco García-Pacheco** y Karina Serrano-Alvarado**

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM ** Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM. México.
Proyecto PAPIME PE301415.

Resumen.

Se presentan los resultados del diseño, construcción y validación de un instrumento situacional de habilidades asertivas de terapeutas cognitivo conductuales en formación. Los ítems se construyeron de acuerdo a un análisis de correspondencia entre situaciones frecuentes en la interacción terapeuta-paciente y las categorías de habilidades sociales expuestas por Caballo (2007) . Se sometieron al jueceo de 10 terapeutas expertos en la práctica y enseñanza de la terapia conductual. Los resultados obtenidos se analizaron a través del coeficiente de correlación intraclase (ICC= 0.83) (Dubé,2008). Se hicieron ajustes pertinentes derivados del jueceo y se procedió a aplicarlo a 117 estudiantes que se encontraban cursando la práctica de psicología clínica en dos dependencias de la UNAM. Los resultados del estudio piloto de fiabilidad (α= .89) y validez fueron alentadores, pues permiten presentar a la Escala de Habilidades Asertivas para Terapeutas Cognitivo-Conductuales como una herramienta útil tanto en la evaluación como en el desarrollo de programas de formación profesional.

Palabras clave: terapia cognitivo-conductual, habilidades asertivas, formación de terapeutas, educación superior, evaluación.

Abstract.

The results of the design, construction and validation of a situational instrument of Assertive Skills for Cognitive Behavioral Therapists are presented. Items were constructed according to the categories of social skills exhibited by Caballo (2007) adapting them to frequent situations in the therapist-patient interaction. They were subjected to the judging of 10 experts therapists in the practice and teaching of behavioral therapy. The results were analyzed using the intraclass correlation coefficient (ICC = 0.83) (Dubé, 2008). Appropriate adjustments were derived from judging and proceeded to apply it to 117 students who were carrying out a practice of clinical psychology at two units of the National Autonomus University of Mexico. The results of the pilot study of reliability (α = .89) and validity were encouraging, they allow introduce scale Assertiveness Skills for Cognitive-Behavioral Therapists as a useful tool in the assessment and development of academic programs.
Keywords: cognitive behavioral therapy, assertiveness skills, training therapists, higher education, assessment.

Introducción.

En el caso de los psicólogos clínicos en formación, es fundamental fomentar las habilidades sociales y asertivas que permitan construir una buena relación psicólogo-paciente y aumentar así la adherencia al tratamiento, la motivación del paciente al cambio y en última instancia, auspiciar la eficacia de los procedimientos de cambio utilizados. Existe información en la literatura especializada en la formación de psicólogos clínicos sobre las características, creencias, estilos, y preferencias, que caracterizan a un terapeuta exitoso (Hill, Stahl & Roffman, 2007); sin embargo, no existe un marco conceptual que ordene estos rasgos y pareciera que todos pertenecen a un mismo nivel. Esto dificulta con mucho su incorporación a los programas de formación de psicólogos. La investigación se ha centrado en aspectos como la personalidad, imagen y empatía del terapeuta más que en sus habilidades de relación interpersonal (Abarca e Hidalgo,1989; Del Prette, Zape Del Prette, 1983a; Del Prette, Zape Del Prette, 1983b; Zea, Tyler y Franco, 1991).

Las habilidades interpersonales de un psicólogo clínico son indispensables para que lleve a cabo un trabajo exitoso y no se encuentran, como muchos teóricos de la formación en psicoterapia asumen, ligadas al marco teórico en que fue formado (Ibañez, Vargas, Landa y Méndez, 2011; Vargas, Landa y García, 2011; Cruz, 2009). Una de las variables que más pueden influir en la eficacia de un programa de cambio conductual es precisamente la actitud verbal y no verbal del propio psicólogo. Así, se propone concebir a la habilidad social como el comportamiento socialmente responsable, es decir, como un conjunto de comportamientos desplegados por un individuo en un contexto interpersonal que expresan de una manera apropiada a la situación, sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, respetando estas mismas conductas en los demás. Así, la habilidad social involucra comportamiento verbal y no verbal, cognitivo y afectivo, que participa en la interpretación de las demandas de la situación interpersonal, la auto evaluación del comportamiento requerido en esa situación y el auto monitoreo del desempeño.

Ahora bien, en los estudios que se han realizado con psicólogos clínicos en formación, se reportan diversos hallazgos respecto de sus habilidades sociales y asertivas. Abarca & Hidalgo, (1989) encontraron un índice de competencia social del 37.3% en estudiantes universitarios chilenos, y en Colombia, se reportaron que diferencias en el grado de competencia interpersonal correlacionaban con los índices de rendimiento académico (Zea, Tyler & Franco, 1991). Más aún, en Brasil se realizó un estudio con estudiantes de psicología y se encontró un severo déficit en la capacidad de rechazar solicitudes, argumentar y defender ideas, y expresar desacuerdos, discutiendo sobre las posibles consecuencias en el desempeño profesional (Del Prette, ZAP & Del Prette, A., 1983); (DelPrette & Del Prette, 1983).

En la mayoría de los estudios los instrumentos utilizados se encuentran constituidos por ítems prácticamente genéricos de comportamiento asertivo o habilidad social. De manera que los resultados se reportan en términos de qué tan hábiles sociales resultaron los estudiantes, pero no reportan cuál fue su respuesta, es decir, qué hicieron en lugar de lo que se esperaba que hicieran.

No podemos ignorar que el comportamiento social para ser valorado como habilidoso o no, depende absolutamente del contexto. Es decir, un comportamiento social será adecuado si es congruente con la demanda implícita que se presenta en la situación en la que se encuentra inmerso. En un estudio previo (Landa & García, 2014) encontramos que la probabilidad de que los estudiantes encuestados se comportaran asertivamente

con su paciente era muy baja y se

identificaron algunos modos de responder. Uno que se clasificó como negociador (p.ej. "se

investigan las razones y se llega a un acuerdo "; otro inflexible (p.ej. "se le da de baja en el

servicio") y un tercer modo, condescendiente (p.ej. "permitirle que lo haga"). A estos modos les acompañaba una reacción afectiva/cognitiva, especialmente en la situación 8 y 11 ("ser tajante para que no se confunda"; "no lo confrontaría porque no se sabe cómo va a reaccionar").

Ahora bien, se encontró que aquellos estudiantes que no consideraban que el comportamiento del paciente fuera inadecuado, generalmente se comportaban de manera condescendiente, mientras que si percibían el comportamiento como inadecuado, lo rechazaban con firmeza.

Las situaciones evaluadas fueron:

1. El paciente llora reiterada e incontrolablemente.

2. Suena el celular del terapeuta.

3. Suena el celular del paciente.

4. La información reportada es contradictoria o inconsistente.

5. Utiliza un lenguaje grosero para referirse a las personas con las que tiene problemas.

6. Manifiesta desconfianza en la capacidad del terapeuta.

7. Muestra comportamientos de coqueteo.

8. Hace preguntas personales inapropiadas.

9. Exhibe comportamientos poco deseables en el consultorio como comer, tirar basura, fumar.

10. Se altera cuando se le contradice o se le confronta.

11. Usa un lenguaje ofensivo.

12. Manifiesta un desacuerdo.

13. Propone metas poco viables.

14. Desea abandonar la terapia.

15. Pide información sobre las otras personas involucradas en el caso.

16. Falta a la sesión sin previo aviso.

17. Expresa su disgusto con la forma de trabajo.

18. Llega tarde a las sesiones.

19. Insiste en continuar platicando al final de la sesión.

20. No cumple con las tareas.

Al analizar cada una de estas situaciones, que se presentan con mucha frecuencia en la práctica de psicología clínica de los estudiantes de las Clínicas Universitarias de Salud Integral, se observó la pertinencia de retomar la clasificación de Caballo (2007) para la consideración de las posibles reacciones de los estudiantes.

Dada la importancia de contar con herramientas que permitan el diseño de programas de formación de psicólogos clínicos que rescaten los resultados de las investigaciones, aunado al hecho de que no existen instrumentos para evaluar las habilidades sociales de terapeutas conductuales, el propósito del trabajo que aquí se expone fue construir un instrumento situacional válido y confiable que permitiera identificar con precisión las habilidades asertivas pertinentes al contexto de la terapia cognitivo conductual, en qué nivel se presentan, y el grado de malestar que producen en el terapeuta novato.

MÉTODO

Primer estudio.

Con la finalidad de evaluar la validez de las categorías propuestas en el instrumento, se procedió a un estudio de jueceo.

Participantes. Se invitó a participar en el estudio a través de las Coordinaciones de la Carrera de Psicología de las dos dependencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, a los profesores de las áreas de psicología clínica. Aceptaron la invitación 10 académicos, terapeutas expertos en el área de la terapia cognitivo conductual, con más de 20 años de experiencia tanto en la práctica como en la enseñanza, 5 del sexo femenino y 5 del sexo masculino.

Instrumento. Se diseñaron formatos de respuesta que constaban de dos columnas; en una de ellas se enlistaban las situaciones frecuentes en la interacción terapéutica, en la otra se enlistaban las categorías de respuesta asertiva:

Habilidad Social Asertiva	Reactivos
1. Iniciar conversaciones	
2. Finalizar conversaciones	
3. Hacer cumplidos	
4. Recibir cumplidos	
5. Hacer peticiones	
6. Rechazar peticiones	
7. Expresar emociones negativas (desagrado, molestia, disgusto)	

8. Afrontar expresiones negativas (desagrado, molestia, disgusto)	
9. Expresar emociones positivas (satisfacción, alegría, orgullo, simpatía)	
10. Recibir expresiones de emociones positivas	
11. Hacer críticas	
12. Afrontar críticas	
13. Señalar errores	
14. Afrontar de errores	

REACTIVOS
1. Presentarte e iniciar la entrevista.
2. Mostrar empatía cuando el usuario llora.
3. Llamarle la atención si entra una llamada a su celular.
4. Confrontarlo cuando la información reportada es contradictoria o inconsistente.
5. Pedirle que no utilice un lenguaje inapropiado (grosero) para referirse a las personas con las que tiene problemas.
6. Discutir abiertamente cuando manifiesta desconfianza en tu capacidad para ayudarlo.
7. Rechazar actitudes de coqueteo.
8. Negarse a contestar preguntas personales inapropiadas.
9. Expresar molestia si se involucra en comportamientos inapropiados (fumar, tirar basura al piso, comer, etc.)
10. Expresar tu incomodidad cuando se altera si se le confronta o se le contradice.
11. Expresar molestia cuando usa un lenguaje ofensivo.
12. Manifestar un desacuerdo.
13. Aceptar su deseo de abandonar la terapia.
14. Rechazar la petición de información sobre las personas involucradas en el problema.
15. Llamar la atención cuando falta a la sesión sin previo aviso.
16. Aceptar cuando expresa que se siente incómodo con la forma de trabajar.
17. Llamarle la atención cuando llega tarde a la sesión de manera reiterada.
18. Cortar la conversación cuando al final de la sesión insiste en seguir platicando.
19. Llamarle la atención porque no ha cumplido con las tareas.
20. Felicitarlo por cumplir con la tarea.
21. Elogiarlo por los cambios logrados.
22. Interrumpirle.
23. Pedir que aclare una información que no entendiste.
24. Expresar una opinión diferente al usuario.

Procedimiento. Se les instruyó a los jueces para que anotaran el número del reactivo en el renglón correspon-

diente a la habilidad a la que consideraban pertenecía, con la siguiente instrucción:

"El instrumento que estamos construyendo pretende evaluar las habilidades sociales de los terapeutas noveles en el contexto de la terapia cognitivo conductual. Por favor analice los reactivos de la segunda tabla y ubíquelos en la categoría de habilidad social a la que juzgue que pertenece, en la primera tabla"

Se tuvo cuidado en prevenir la comunicación entre los jueces durante el estudio.

Los resultados obtenidos se analizaron a través del coeficiente de correlación intra clase (Dubé, 2008), por su pertinencia para encontrar un índice de concordancia entre 10 sujetos. El índice obtenido fue bastante aceptable (ICC= 0.83), si se toma en consideración que 0 significa ningún acuerdo y 1 significa total acuerdo.

Segundo estudio.

Siguiendo las consideraciones vertidas por los jueces en el estudio previo, se procedió a ajustar algunos reactivos y a realizar un estudio piloto con la finalidad de poner a prueba la fiabilidad del instrumento diseñado.

Participantes.

Se solicitó la participación voluntaria de 150 estudiantes que se encontraban cursando la práctica de psicología clínica, en 10 grupos de las dos dependencias de la UNAM, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Colaboraron 117 estudiantes, con una edad promedio de 22 años, 81% fueron mujeres y el resto, varones.

Instrumento.

La Escala de Habilidades Asertivas Para Terapeutas Cognitivo Conductuales fue creada en concordancia con las recomendaciones de Galassi y Galassi (1979) y Ovejero (1990) para que fuera situacionalmente específico, con sub escalas pertinentes a la población de interés y validado frente a criterios conductuales específicos. Los reactivos se construyeron de acuerdo a las categorías de los derechos asertivos propuesta por Caballo (1997) adecuándolas a las situaciones que se presentan con mayor frecuencia en el contexto de la terapia cognitivo conductual. Consta de 48 reactivos, 24 evalúan en una escala que va del 1 (ninguno) al 5 (muchísimo) el grado de malestar que provocaría el estar involucrado en la situación planteada por el reactivo. Los restantes 24 reactivos evalúan en una escala que va del 1 (siempre lo hago) al 5 (nunca lo hago) la probabilidad de responder de cierta manera si se presentara la situación planteada por el reactivo.

Procedimiento. Los instrumentos fueron aplicados por los investigadores al inicio del ciclo escolar en ambas dependencias, antes de iniciar su práctica de psicología clínica. Se procedió a construir una base de datos en el programa SPSS versión 20 y a realizar los diversos análisis estadísticos de acuerdo con el objetivo de la presente investigación.

Los resultados del análisis de fiabilidad arrojaron un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.89.

Conclusiones.

Las habilidades sociales no emergen del mero contacto con otros seres humanos, y siendo tan importantes, debe programarse su aprendizaje en los programas de formación profesional de los psicólogos clínicos. El

instrumento aquí presentado servirá tanto para la detección de niveles de comportamientos asertivos frente a situaciones terapéuticas como para la planeación de estrategias de establecimiento de dichas habilidades sociales asertivas. Coincidimos con Ovejero (1990) y Galassi & Galassi (1979) en que la conducta socialmente competente depende del contexto social. En el caso del presente trabajo, fue la relación terapeuta-paciente. Por lo que para la formación de terapeutas cognitivo conductuales era una necesidad la creación de un instrumento válido y confiable adecuado a dicha situación. Muchas de las situaciones propuestas en el instrumento coinciden con las reportadas por diversos investigadores como Bados & García (2011), pero también hay otras que son características de la población que acude a los servicios de las CUSI. Los resultados obtenidos nos permiten presentar a la Escala de Habilidades Sociales para Terapeutas Cognitivo Conductuales, como válida y confiable. Las metas ahora serán su uso y evaluación en los programas de formación de terapeutas, objetivo central de nuestro proyecto.

Lista de Referencias.

Bados, A. & García, E. (2011) *Habilidades Terapéuticas*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18382/1/Habilidades%20terap%C3%A9uticas.pdf, el 15 de enero de 2015.

Galassi, J. P. & Galassi, M.D. (1979). A comparision of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, 10,117-129.

Caballo, V.E. (2007) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

García A. & Landa, P. (2015) *Habilidades sociales en estudiantes universitarios: Un análisis cualitativo de su interacción con el paciente*. Primer Congreso Internacional de Psicología. Retos y perspectivas de la Psicología, Ciudad de México, México.

Zea, MC, Tyler, FB & Franco, MC (1991) Psychosocial competence in colombian university students. *Interamerican Journal of Psychology*, 12, 756-766.

Del Prette, ZAP & Del Prette, A., (1983) Análisis do reperorio asertivo em estudantes da psicología, *Revista de Psicología*, 1, 15-24.

Cruz, J. (2009) Enfoque Estratégico y Formación de Terapeutas. *Terapia Psicológica*, 27, 1,129-142.

Hill, C., Stahl, J. & Roffman, M. (2007) Training novice psychotherapists: helping skills and beyond Psychotherapy. Theory, Research, Practice, *Training by the American Psychological Association*, 44, 4, 364–370.

Landa, P. & García, A. (2014) *Habilidades sociales en estudiantes universitarios de*

cara al inicio de su ejercicio profesional. Ponencia al XXII Congreso Mexicano de

Psicología, Veracruz, México.

Ovejero, A. (1990) Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2, 2, 93-112.

Contacto: Patricia Landa Durán patl@unam.mx

6 - ESCALA DE SOBRECARGA DEL CUIDADOR DE ZARIT: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Angela Pilar Albarracín Rodríguez[1], Ara Mercedes Cerquera Córdoba[2]

Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga

Colombia

Resumen

El objetivo del estudio fue establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit en una muestra de cuidadores informales de personas mayores dependientes de Bucaramanga y su área metropolitana. Participaron 100 cuidadores informales a quienes se les aplicó una Entrevista de tipo estructurado y la Escala Zarit. Se analizó la consistencia interna alfa de Cronbach y la validez de constructo a través de análisis factorial exploratorio por componentes principales y rotación varimax. Los resultados evidenciaron adecuada consistencia interna de la Escala (α = 0.88) y una estructura de seis factores que explican el 68.58% de la varianza total, correspondientes a las dimensiones: Carga, Relación Interpersonal, Relación Social, Seguridad, Dependencia y Competencia. En conclusión, la Escala Zarit se presenta como un instrumento multidimensional, confiable y válido en la evaluación de la sobrecarga en cuidadores informales de personas mayores dependientes.

Palabras clave: confiabilidad, cuidador, sobrecarga, validez, Zarit.

Abstract

The aim of the study was to establish the psychometric properties of the Zarit caregiver Burden Scale in a sample of caregivers of elderly dependents of Bucaramanga and metropolitan area. 100 informal caregivers participated, who were given a structured type interview and Zarit scale. Internal consistency Cronbach's alpha and construct validity through factor analysis by principal components and varimax rotation was analyzed. The results showed adequate internal consistency of the scale (α = 0.88) and a structure of six factors that explain 68.58% of the total variance, corresponding to the dimensions: Burden, Interpersonal Relations, Social Relations, Security, Dependence and Competency. In conclusion, the Zarit Scale is presented as a multidimen-

1 angela.albarracin@upb.edu.co. Psicóloga, Maestra en Ciencias Básicas Biomédicas, Candidata al Doctorado en Psicología Universidad San Buenaventura Medellín. Investigador Junior Colciencias, Líder Grupo Psicología Clínica y de la Salud UPB Bucaramanga, Docente planta, Facultad de Psicología, UPB Bucaramanga.

2 ara.cerquera@upb.edu.co. Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica y en Investigación Social, Candidata al Doctorado en Ciencias Psicológicas Universidad de la Habana, Cuba. Investigador Asociado Colciencias, integrante Grupo Psicología Clínica y de la Salud UPB Bucaramanga, Docente planta, Facultad de Psicología, UPB Bucaramanga.

sional, reliable and valid tool in assessing the burden on informal caregivers of elderly dependents.

Key words: burden, caregiver, reliability, validity, Zarit.

Introducción

La sobrecarga es un constructo de gran relevancia cuando se estudian las implicaciones que tiene el cuidado en las personas que lo ejercen. Este término engloba una serie de factores emocionales, físicos, sociales y psicológicos que surgen de cuidar una persona enferma e implica la afectación que el cuidador experimenta, así como el sentimiento de que su vida ha cambiado desfavorablemente, debido a dicha actividad (Espín, 2012). La sobrecarga compromete el bienestar del cuidador, y puede llevarle a desarrollar afectaciones tanto a nivel de su salud física, como psicológica, y a presentar dificultades en el desempeño de su rol (Montero, Jurado, Valencia, Méndez & Mora, 2014). Para la evaluación de la sobrecarga, uno de los instrumentos más utilizados es la entrevista de sobrecarga del cuidador, desarrollada por Zarit y sus colaboradores en la década de los 80, la cual tiene un enfoque subjetivo de dicho constructo, es decir, valora principalmente las actitudes y sentimientos del cuidador respecto a la convivencia con la persona receptora de cuidado (Montorio, Fernández, López & Sánchez, 1998), y es a partir de las medidas realizadas con este instrumento, que se han llevado a cabo procesos investigativos y de intervención con cuidadores no sólo de personas mayores, sino también de otras poblaciones como enfermos con cáncer, esquizofrenia, y otras enfermedades que generan dependencia (Alonso, Garrido, Díaz, Casquero & Riera, 2004; Bañobre et al., 2005). Pese a su frecuente uso y difusión, esta escala no ha sido validada en Colombia, en su versión española de 22 ítems (Martín-Carrasco et al., 2010), por lo cual, la mayoría de estudios que se orientan a evaluar la sobrecarga en el país, utilizan versiones estandarizadas de países como España y Chile, lo cual implica una limitación a nivel investigativo, pues no se cuentan con valores de confiabilidad y validez del instrumento, propios del contexto nacional. Lo anterior muestra la necesidad de estudiar la eficacia de este instrumento para evaluar la sobrecarga en los cuidadores de la región, a fin de contar con medidas confiables que fundamenten los procesos diagnósticos y de intervención en diferentes contextos clínicos e investigativos en dicha población, de tal forma que en un futuro se puedan emplear con mayor confiabilidad y viabilidad.

Objetivo

Establecer las propiedades psicométricas de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit en una muestra de cuidadores informales de personas mayores dependientes.

Método

Diseño: el presente estudio es de tipo instrumental (Montero & León, 2002).

Participantes: la muestra se seleccionó de manera intencional y estuvo conformada por 100 cuidadores informales de personas mayores dependientes de la ciudad de Bucaramanga o área metropolitana, los cuales fueron incluidos previo consentimiento informado, y quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: ser el cuidador principal, estar a cargo de una persona adulta mayor (de 65 años o más), tener más de 18 años de edad, haber estado ejerciendo el rol de cuidador, por lo menos durante 3 meses antes de la fecha de evaluación, aplicar las pruebas con aparato de corrección si presenta discapacidad auditiva o visual.

Instrumentos: se aplicó el Formato de entrevista estructurada, el cual consiste en una entrevista que permite el registro de datos demográficos tanto del cuidador como del adulto dependiente, y se utilizó además, para corroborar los criterios de inclusión y exclusión de la investigación. La Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit (Martín-Carrasco et al., 2010), la cual fue creada por Zarit, Reever y Bach-Peterson en 1980, en idioma inglés, con el fin de evaluar la sobrecarga familiar en gerontología (Montorio et al., 1998). La versión que se empleó para esta investigación es la segunda validación realizada por Martín-Carrasco et al. (2010). Es una escala compuesta por 22 ítems, con cinco opciones de respuesta desde 1 – Nunca, hasta, 5 - Casi siempre. En cuanto a la validez se evidencian tres factores que explican el 54.75% que son Sobrecarga, Competencia y Dependencia, y la fiabilidad de la Escala total es 0.92 (alfa de Cronbach) (Martín-Carrasco et al., 2010).

Procedimiento: después de realizar contacto con instituciones especializadas y de manera personal, se invitó a las personas a participar en el estudio donde se acordó una reunión para la aplicación del consentimiento informado, formato de entrevista y Escala Zarit, la cual tuvo una duración aproximada de una hora. Finalmente, se procedió a la sistematización y análisis estadístico de los datos.

Análisis de datos: los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS 22.0. Se realizaron análisis descriptivos de la muestra, la consistencia interna se calculó a partir del coeficente Alfa de Cronbach y para la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio por componentes principales y rotación varimax.

Resultados

De los 100 participantes el 23% eran hombres y el 77% eran mujeres, con un promedio de edad de 45,72 años (DE = 16,684), la mayoría eran hijos(as) del adulto mayor (58%), solteros(as) (41%), con estudios secundarios (38%), viven en estrato 3 (37%), se encuentran activos laboralmente (50%) y ejercen el rol de cuidadores desde hace 1 a 5 años (46%) y, entre 5 y 10 horas diarias (56%).

El análisis de consistencia interna arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.88 indicando una alta fiabilidad. Igualmente, el análisis factorial exploratorio evidenció seis factores extraídos con autovalores por encima de 1, que explican el 68,58% de la varianza total. Para la carga factorial se definió que la saturación de los ítems

fuera igual o mayor que 0,30; encontrándose la siguiente agrupación para los seis factores: Carga (10 ítems), Relación Interpersonal (3 ítems), Relación Social (2 ítems), Seguridad (2 ítems), Dependencia (3 ítems) y Competencia (2 ítems).

Conclusiones

La Escala Zarit se presenta como un instrumento multidimensional, confiable y válido en la evaluación de la sobrecarga en cuidadores principales informales de personas mayores dependientes.

La estructura factorial de la Escala Zarit compuesta por seis factores, puede deberse a las características socioculturales propias de la muestra evaluada.

Referencias

Alonso, A. Garrido, A. Díaz, A. Casquero, R. & Riera, M. (2004). Perfil y sobrecarga de los cuidadores de pacientes con demencia incluidos en el programa ALOIS. *Atención Primaria, 33*(2), 61-67.

Bañobre, A. Vázquez, J. Outeiriño, S. Rodríguez, M. González, M. Graña, J. et al. (2005). Efectividad de la intervención educativa en cuidadores de pacientes dependientes en diálisis y valoración de la carga. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería Nefrológica, 8*(2), 156-165.

Espín, A. (2012). Factores de riesgo de carga en cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana de Salud Pública, 38*(3), 393-402.

Martín-Carrasco, M. Otermin, P. Pérez-Camo, V. Pujol, J. Agüera, L. Martín, M. Gobart, A. et al. (2010). EDUCA study: Psychometric proprieties of the Spanish version of the Zarit caregiver Burden Scale. *Aging & Mental Health, 14*(6), 705-711.

Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud,* 2, 503-508.

Montero, X. Jurado, S. Valencia, A. Méndez, J. & Mora, I. (2014). Escala de carga del cuidador de Zarit: Evidencia de validez en México. *Psicooncología, 11*(1), 71-85.

Montorio, I., Fernández, M., López, A. & Sánchez, M. (1998). La Entrevista de Carga del Cuidador: Utilidad y validez del concepto de carga. *Anales de Psicología, 14*(2), 229-248.

Contacto: **Ángela** Pilar Albarracín Rodríguez, angela.albarracin@upb.edu.co

7 - LO IDEOLOGICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES EN COLOMBIA

AUTORES:

Anika Quiñones, Jairo Gallo Acosta

Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá.

Colombia

Resumen

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación que trata de mostrar lo ideológico de una práctica diagnóstica que en Colombia se pretende objetiva y científica y que se fue consolidando a través de los manuales denominados DSM que en su última y quinta versión quiere dominar una práctica psicológica. Lo que se propone en este trabajo es que la práctica psicológica se fundamente en sostener un lugar para que el malestar psíquico de un sujeto tenga cabida, sostener una práctica donde un sujeto y su decir inconsciente puedan ser escuchados más allá del afán evaluativo de las prácticas psicológicas imperantes en la actualidad. El objetivo principal de este trabajo es indagar los entramados ideológicos que sostienen las actuales clasificaciones de la psicopatología y sus consecuencias en la práctica clínica en el campo de la salud mental.

Palabras Claves: Ideología, práctica, diagnóstico, sujeto, análisis de discurso

Abstract

This work is part of a research project that aims to show a diagnostic ideological practice in Colombia is intended objective and scientific and that was consolidated through the manual called DSM in its latest version and fifth (2013) wants master a psychological practice. What is proposed in this paper is that the practice is based on psychological hold a place for the mental distress of a subject has a place, hold a practice where a subject and say unconscious can be heard beyond the desire evaluative practices currently prevailing psychological. The main objective of this work is to investigate the ideological frameworks that support the current ratings of psychopathology and its impact on clinical practice in the field of mental health.

Keywords: Ideology, practice, diagnosis, subject, discourse analysis

Introducción

La pertinencia de este proyecto surge del boom de los diagnósticos de los trastornos mentales en el mundo, el cual algunos han señalado que en el campo de la salud mental está sobre diagnosticando los problemas

de la cotidianidad humana. La inflación diagnóstica que el mismo jefe de tareas del DSM IV ha denunciado (Frances, 2014a) y que colocó a este manual como el modelo imperativo a seguir. Manual que se reconoce como a-teórico en su afán de mostrarse como objetivo, observable y cuantificable, desconociendo la complejidad de las manifestaciones subjetivas del malestar psíquico. La moda del diagnóstico en el campo de la salud mental no es como se ha querido mostrar: "objetiva y científica". Esas clasificaciones responden a intereses ideológicos y económicos, se circunscriben a una ideología que cada vez se amolda a la eficacia, eficiencia y efectividad.

> La historia de la psiquiatría es una historia de modas en los diagnósticos. Las modas vienen y van. De repente, todo el mundo parece tener el mismo problema. Luego, la epidemia pasa y ese diagnóstico desaparece de la circulación. En el pasado se diagnosticaron miles de casos de vampirismo, de posesión diabólica, de neurastenia... Las modas dependen de la combinación de una idea que parece plausible y de nuestro instinto gregario de imitación. (Frances, 2014b).

Lo primero que hay que aclarar es que un síntoma no fundamenta una entidad clínica. Los trastornos mentales existen pero no como entidades clínicas sino como manifestaciones subjetivas en un contexto y en una época determinada. Los trastornos mentales no son entidades naturales sino producidas por los sujetos en una época determinada, por eso son históricas y culturales:

> Cada país genera formas de locura (…) Porque la enfermedad mental es increíblemente opaca, tiene aspectos oscuros, interpretativos y simbólicos, que son mucho más importantes que en la medicina general, y, además, la queja de la locura es extremadamente compleja" (Berrios, 2012).

Es por ello que hay que trabajar por desnaturalizar los trastornos mentales como entidades fijas y producidas por la ciencia como evidencia científica irrefutable, sobre todo en un contexto como el colombiano donde se repiten esas clasificaciones como verdades incuestionables, un ejemplo de lo anterior es un libro titulado "epidemiología de los trastornos mentales en América latina y el Caribe" de la Organización Panamericana de la salud donde en uno de sus apartes se llega a decir que los manuales diagnósticos han mejorado la labor evaluativa y diagnostica de los trastornos mentales, haciendo de esa práctica una labor más acorde con la ciencia por aquello de la validez.

> El advenimiento de criterios explícitos para el diagnóstico de los trastornos mentales, según criterios de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE -10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Manual diagnóstico y estadístico delos trastornos mentales, de la Asociación Psiquiátrica estadunidense, ha mejorado la fiabilidad y validez de los diagnósticos psiquiátricos (OPS, 2009).

Este trabajo trata sobre lo ideológico de los trastornos mentales, una ideología que se ha constituido sobre un ideal científico en donde se excluye a un sujeto en su decir y sólo se da cabida a una serie de criterios donde ese sujeto se tiene que ubicar para ser evaluado, diagnosticado y normativizado.

Objetivo

Indagar los entramados ideológicos que sostienen las actuales clasificaciones de la psicopatología y sus consecuencias en la práctica clínica en el campo de la salud mental y como el psicoanálisis desde la escucha de un sujeto se ubica dentro de esas prácticas tratando de ir más allá de esas clasificaciones.

Método

Lo metodológico en este investigación parte del método psicoanalítico fundamentado por Sigmund Freud que coloca la "atención flotante" como el acto que no privilegia de entrada ningún elemento en detrimento de otro, acogiendo todo con igual atención equilibrada, sin valorar a priori lo importante de lo fútil, pues esa valoración a priori la haríamos, dice Freud:

> Guiados por nuestras esperanzas o nuestras tendencias. Y esto es precisamente lo que más debemos evitar. Si al realizar tal selección nos dejamos guiar por nuestras esperanzas, correremos el peligro de no descubrir jamás sino lo que ya sabemos, y si nos guiamos por nuestras tendencias, falsearemos seguramente la posible percepción. No debemos olvidar que en la mayoría de los análisis oímos del enfermo cosas cuya significación sólo a posteriori descubrimos (Freud, 1981 a).

El método psicoanalítico propone reemplazar la atención voluntaria y consciente que conduce a selecciones apresuradas, por una atención flotante, proponiendo la asociación del material, los elementos significantes, la manera de esos elementos tiene una particularidad, un elemento no es significante por sí mismo[3], no hay una significación previamente conocida y localizable. El saber inconsciente no es un saber previamente conocido sino es un saber nuevo a descubrir. Es necesario construirlo tomando elementos significantes del discurso.

El orden del significante determina la lógica discursiva. El significante representa una falta estructural. Pero es precisamente esa falta que permite al significante establecer un orden en la cadena que no posee un significado a priori, sino ilusiones de significado que surgen de las asociaciones entre significantes, en esa significación es donde emerge el sujeto (entre significantes que lo representan), y eso es lo que puede analizarse discursivamente, esa emergencia. Así que es viable vislumbrar en el análisis de discurso como un sujeto se construye en ese discurso. El análisis psicoanalítico de discurso que se propone en este trabajo parten de los planteamientos realizados por el psicólogo inglés Ian Parker que propone que el discurso ha de analizarse no sólo en la "interacción verbal" y en las "formas habladas", sino en "textos" definidos como "tejidos delimitados de significado reproducidos en cualquier forma. Parker (1992) concibe estos discursos como elementos que "contienen sujetos" que aparecen como elementos discursivos "hablados" y "hablantes" determinados por el contexto discursivo (p. 9 - 10). Los sujetos circulan a través de los textos, así que el análisis de discurso que propone Parker es un método que vehicula una representación de la subjetividad. Es por eso que este análisis de discurso intenta situar la comprensión del discurso en un contexto determinado y sus efectos sobre los sujetos.

El "analista" de discurso interpreta lo que está pasando. El objetivo no es la obtención de frases o palabras que

---

3 Para Lacan (1984) un "significante como tal no significa nada". Así que la conceptualización que podía ubicar a la anterior (a posteriori) en la teoría lacaniana es: "lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante será pues el significante por el cual todos los otros significantes representan al sujeto: es decir que a falta de este significante, todos los otros no representarían nada." (Lacan, 1996).

se pueden convertir en categorías que engloban todo un tema, eso sería solamente análisis de contenido, el objetivo en el análisis del discurso es "suscitar elementos significantes irreductibles, sin sentido, compuestos por no significados" (Lacan, 1984: 250). Por último, el análisis psicoanalítico de discurso no es una hermenéutica que busca tras los significantes los significados ocultos, es una deliberada desconstrucción de las antiguas dicotomías del externo – interno, es un punto de conexión entre lo individual y social.

El análisis psicoanalítico de discurso analiza los significantes dentro de un discurso, la materialización de esos significantes se vislumbra en las inconsistencias del discurso analizado, sus contradicciones o paradojas, las fallas o fisuras. Precisamente en esas fisuras es donde van a surgir las fuentes a utilizar en esta investigación.

Resultado

En un artículo en la revista Semana de febrero de 2015 titulado" El peligro de estigmatizar las enfermedades mentales en los colegios" (Semana, 2015) se comenta que en Colombia las instituciones educativas se tienen que "enfrentar" a que los niños y adolescentes manifiestan enfermedades mentales sin caer en estigmatizaciones. Lo primero que habría señalar es que si bien se ha construido estigmatizaciones sociales sobre las enfermedades mentales, estas estigmatizaciones no provienen sólo de las personas ajenas a las profesiones relacionadas con la salud mental, sino que también provienen de los mismos profesionales que construyen, evalúan, diagnostican e intervienen los mencionados trastornos mentales. Incluso se plantearía que todo diagnóstico es un estigma, ya que busca la normalización de conductas y comportamientos:

> Es por esto que se afirmamos que el discurso hegemónico de la psicología de la salud es un claro ejemplo de cómo se construye la equivalencia entre salud (mental), racionalidad y normalidad. De esta forma, la salud pública se convierte en el vigilante de la salud mental, construyendo un sujeto-máquina procesador de información con mayor capacidad de memoria y atención, impidiendo la anormalidad o singularidad que está implícita en la existencia humana. (Castro, 2013).

El asunto es que la evaluación diagnóstica no sólo es un asunto evaluativo dentro de un campo disciplinar como lo es la salud mental, es un asunto político, es como diría Foucault, es un asunto gubernamental donde se quiere gobernar a los individuos por medio de la normalización de comportamientos y eso es lo ideológico del asunto, que es un asunto invisible, o como diría Deleuze, son formas de gobernar indirectamente, donde los cuerpos no son gobernados por medio de la disciplina sino mediante el control de comportamientos. Y para eso las practicas diagnósticas y de evaluación de los trastornos son las llamadas a realizar esos controles, auspiciadas por una supuesta ciencia que avala dichos diagnósticos, el punto es que como denuncian Marino Pérez y Héctor González (2008) en su libro "La invención de los trastornos mentales, ¿escuchando al fármaco o al paciente?", el modelo psicofarmacológico de la enfermedad mental, principal defensor de que los trastornos mentales se asienta en tres pilares pseudocientíficos: diagnósticos sobre un listado superficial de síntomas, supuestos desequilibrios bioquímicos y un pretendido determinismo genético.

Foucault (2010) en "arqueología del saber" comenta que la psicopatología podría ser una "seudociencia. En la mayoría de los trastornos mentales, no hay un correlato, una lesión neurológica, un trastorno químico, no hay un gen; por eso resulta curioso que se siga hablando de los "trastornos mentales" como si existieran natu-

ralmente. Incluso existen toda una serie de prácticas que en la actualidad se han impuesto, donde se trabaja sobre las manifestaciones sintomáticas del trastorno como si estos síntomas fueran en sí la entidad clínica. Los síntomas son metáforas de un malestar psíquico o como dice Tomas Szasz son figuras, este psiquiatra en su libro "El mito de la enfermedad mental" comenta que la mente no es un órgano anatómico como el corazón o el hígado; por lo tanto, no puede haber, literalmente hablando, enfermedad mental. Cuando se habla de enfermedad mental se habla en sentido figurado.

La psicopatología como la psiquiatría, se funda sobre "el poder que detenta la medicina de decidir el estado de la salud mental de un individuo". Existe la propensión de los profesionales de la salud mental a considerar la enfermedad como un proceso objetivo y al enfermo como una cosa inerte donde se desarrolla el proceso, es por ello que la salud para Canguilhem "implica un poder normativo que instala un determinado orden en el que está contemplado lo patológico" (Canguilhem, 1976).

Sobre lo ideológico de los trastornos mentales, es preciso aclarar que si bien Tomas Szasz (2001) escribía a comienzos de la década del setenta del siglo XX su libro titulado "ideología y enfermedad mental" este trabajo no fundamenta el concepto de ideología desde ese texto, aunque algunas ideas de Szasz se tendrán en cuenta. El concepto de ideología en este trabajo obedece a lo ideológico como nos dice Zizek que se encuentra en aquello que enuncia no serlo, por ejemplo el DSM IV, este manual en sus primeras página afirma que es a- teórico, para no caer en una ideología teórica, y para este filósofo no hay nada más ideológico en aquello que se anuncia no ideológico. Teniendo claro ello en el pensamiento contemporáneo existen una serie de pensadores que han asignado un lugar ideológico a la evaluación y el diagnóstico. El filósofo francés Jean Claude Milner (2006) se refiere al "gran secreto de la ideología de la evaluación". Donde la evaluación se convierte en el modo donde el poder ejerce su dominio sobre los saberes y prácticas culturales, pretendiendo definir la norma de lo verdadero. Hacking (2006:161), quien a partir de sus investigaciones sobre las enfermedades mentales transitorias, concluye clasificar puede ser una manera de construir gente. Hacking. Asimismo comenta que las clasificaciones hacen surgir recursos e instituciones que cumplen lo que él denomina los imperativos de una ciencia: normativizar.

Conclusiones

El asunto de lo ideológico en los trastornos mentales en Colombia es que muestran su cara científica, neutral, posideológica sostenida por un ateoricismo que algunos llaman "práctico", lo que no se dice es que precisamente esa practicidad obedece a unas lógicas ideológicas dominantes que quieren categorizar los comportamientos humanas, esas categorización tiene como objetivo convertir esos comportamientos en objetos de intervención a través de mercancías llamadas fármacos o terapias.

Lo que hay que tener en cuenta es la defensa de la dimensión subjetiva en el padecimiento sintomático, cuestionando la existencia de una enfermedad, trastorno o desorden "mental como algo natural o biológico". Más allá del diagnóstico lo que parece importante es analizar el discurso de un sujeto, es decir, escuchar lo que dice, y cómo se ubica ese sujeto en una historia. Por último la psicopatología actual y su clasificación basada en el DSM es una práctica que se aleja de una práctica clínica que aloje los padecimientos subjetivos. En su

pretensión científica se enfoca en la presencia o ausencia de señales y síntomas y su frecuencia, y se olvida por completo de un sujeto y su decir. Y el diagnóstico de los trastornos mentales apunta no sólo a una exclusión de un sujeto dentro de unas normas sociales sino que se realice desde un lugar ideológico que dice ser neutral y científico,

Lo que busca el psicoanálisis no es una intervención para cada trastorno, es más, lo que se busca la práctica psicoanalítica es una escucha no de un trastorno, tampoco de un sujeto con un trastorno, sino de un sujeto que en su decir algo dice sobre su inconsciente. La propuesta psicoanalítica es poder atravesar esa ideología diagnostica de los trastornos mentales, en términos lacanianos quiere decir: destituir al Otro, y a cualquiera que se quiera colocar en ese lugar desde el lugar del amo, exigiendo obediencias, sumisiones, dominaciones, una práctica si amos.

Referencias

Aguilar-Gaxiola, S. Kohn, R & Rodríguez, R. Eds. (2009*). Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Berrios, G. (2012). Germán Berrios: Cada país genera sus formas de locura. Periódico la Voz. Córdoba, Argentina. Publicado el 10 de octubre de 2012. Disponible en: http://www.lavoz.com.ar/suplementos/salud/german-berrios-cada-pais-genera-sus-formas-locura

Canguilhem, G. (1986). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo Veintiuno.

Castro, X. (2013). Salud mental sin sujeto. Sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas actuales en salud mental. *CS* No. 11, 73–114, enero–junio 2013. Cali, Colombia. Disponible en: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/viewFile/1567/2038

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.

Frances, A. (2014a). Periódico El País, España. Artículo publicado el 28 de septiembre de 2014. Consultado el 10 de agosto de 2015. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295_336861.html

Frances, A. (2014b). XLSemanal. Artículo publicado el 7 de septiembre de 2014. Consultado el 10 de agosto de 2015. Disponible en: http://www.finanzas.com/xl-semanal/conocer/20140907/allen-frances-psiquiatra-guerra-7575.html

Freud, S. (1981). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

González, H y Pérez, M. (2008). *La invención de los trastornos mentales, ¿escuchando al fármaco o al paciente?* Madrid: Alianza.

Hacking, I. (2006). Making up people. En T.C. Heller (Ed.). *Reconstructing individualism: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press.

Lacan, J. (1996). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos II*. México: Siglo XXI.

Lacan, J. (1984). *Seminario 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Milner, J-C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez.

Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology* . London: Routledge.

Szassz, T. (2001). *Ideología y enfermedad mental*. Buenos Aires: Amorrortu.

Semana. (2015). El peligro de estigmatizar las enfermedades mentales en los colegios. *Revista Semana*. Artículo publicado el 14 de febrero de 2015. Consultado el 15 de julio de 2015. Disponible en: http://www.semana.com/educacion/articulo/estigmatizar-enfermedades-mentales-en-colegios/417682-3

Zizek, S. (2008). El espectro de la ideología. En *Ideología un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

8 - EVALUACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA BÁSICA

AUTOR(ES):
Mendoza Espinosa Olga Noemí
González Palafox Karen Margarita
Aguilar Chávez Yolia Itzel.

E-MAIL DE CONTACTO
sveredova@hotmail.com

INSTITUCION:
Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM

PAIS:
México

RESUMEN:
La preocupación respecto a las quejas sobre la excesiva carga de trabajo en el área educativa y la relación con los malestares físicos y emocionales entre los profesionales de la enseñanza, dirigen el interés de éste estudio a centrarse en la evaluación de las relaciones existentes entre las dimensiones que componen el burnout con las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los profesores de nivel medio básico de escuelas secundarias públicas y privadas. Dicha evaluación se realiza con una metodología de corte cuantitativo y un diseño no experimental de tipo correlacional, en una población conformada por 70 docentes con un rango de edad entre los 21 y 64 años de escuelas oficiales y públicas de la zona metroolitana de la ciudad de México. Los instrumentos utilizados para la obtención de datos son, Encuesta de Maslach Burnout Inventory, MBI, en su versión española (tomada de Rosales y Cobos, 2011) y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés, CAE, tomada de Saltijeral (2007). El análisis de resultados a partir del coeficiente de correlación de Pearson (r) y el paquete estadístico SPSS versión 22.0, muestra que se correlacionan de la misma manera los profesores del sector público y privado con el Síndrome de Burnout por lo que son equivalentes y no hay diferencias significativas entre ambos grupos. En los estilos de afrontamiento entre ambos sectores se observa una correlación, existiendo diferencias en las conductas y emociones para resolver problemas en la dimensión de Autofocalización Negativa entre el sector público y privado, lo que significa que los profesores del sector público tienden más a autofocalizarse negativamente, denotando tener una postura ante la vida de que las cosas siempre salen mal o ante la incapacidad de cambiar la situación resigándose a aceptar que las cosas no cambiarán a diferencia de los profesores en el sector privado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Angulo, G. (2012) Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. Revista de Investigación [online], vol.36, n.75 [citado 2014-09-27], pp. 11-31. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN

1010-2914.
Ayuso, J. A. (s/f). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. Revista Ibeoroameriacana de Educación [online]. (ISSN: 1681-5653), pp. 1-14. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf.
Campos, J.J., Campos, G.R., y Barret, C.K. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. Developmental Psychology, 25, 394-402.
Del Río, O.; Perezagua, M.C. y Vidal, B. (2003). El síndrome de burnout en los enfermeros/as del hospital virgen de la salud de Toledo. Revista Enfermería en Cardiología, (28)1, 24-29. Disponible en: http://www.enfermeriaencardiologia.com/revista/2901.pdf
Desatnik, O. (2009). Las relaciones escolares, Una visión sistémica. México: Castellanos Editores.
Elizalde, A. (2010) Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1), 353-372. México. Disponible en: www.observatorioperu.com/lecturas%202010/agosto%202010/Estudio%20descriptivo%20de%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20del%20bullyng,%20en%20profesorado%20mexicano.pdf
Fernández-Abascal, E. (2011). Psicología de la emoción. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
Frijda, N. (1986). The Emotions. New York, Cambridge University Press.
Gil-Monte, P. (2006) "La evaluación y diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)", trabajo presentado en el Primer Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales: estrés y salud mental en el trabajo", Cuernavaca, Morelos, México, 12-14 de octubre de 2006.
Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation. En J.J. Gross (Eds.), Handbook of Emotion Regulation. New York: The Guilford Press. Pp. 3-24.
Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. Anales de Psicología, (19).1, pp.145-158. Disponible en http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8524/1/Analisis%20pormenorizado%20de%20los%20grados%20de%20burnout%20y%20tecnicas%20de%20afron.pdf
Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. Revista Colombiana de Psicología. Pp. 82-89.
Hernández, R. y Sampieri (2006). Metodología de la Investigación, México:. Mc Graw Hill.
Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). El estrés laboral en los docentes de educación básica: Factores desencadenantes y consecuencias. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, Dirección de Investigación. pp. 1-77. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf.
Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company. (Traducción española Estrés y procesos cognitivos, 1986, Barcelona: Martínez Roca) Lazarus, S.R. (1991a). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. American Psychologist, 46, 819-834.
Lazarus, S.R. (1991b). Cognition and Motivation in Emotion. American Psychologist, 46, 354-367.
Lazarus, S.R. (1999) Stress and Emotion. New York. Spring Publishing
Lazarus, S.R., DeLongis A., Folkman S., y Gruen, R. (1985). Stress and Adaptional Outcomes. American Psychologist, 40, 770-779.
Orange, D. (1995). Emotional Understanding. Studies in Psychoanalytic Epistemology. New York.: Guilford

Press.
Piñuel, I. (2006). Estudio Cisneros VIII Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. Extraído el 10 de marzo de 2009 de: htpp//www.acosoescolar.com/Inicio/INFORME%CISNEROS%20VIII.pdf.
Rosales, Yury y Cobos, Dailín. (2011). Diagnóstico del Síndrome de Burnout en trabajadores del Centro de Inmunología y Biopreparados. Med. segur. trab. [online]. (57): 225, pp. 313-318. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2011000400005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0465-546X. http://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000400005.
Saltijeral, M. (2007). Violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención. Mesa 3: Experiencia Laboral, identificación de estresores y burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, México H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LXII Legislatura, p.161-177.
Savio, S. (2008). El síndrome del burnout: un proceso de estrés laboral crónico. Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ. (8):1, pp. 121- 138. Disponible en: www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica. ISSN 1668-5024
Sotelo, C.M. (1999). Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología.
Universidad del Valle de México, (2014). Diseños de Investigación. Recursos de la semana 9, de la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. México: UVM.

PALABRAS CLAVES
Estrés
Burnout
Estilos de Afrontamiento
Profesores de secundaria
Docentes.

9 - DIAGNÓSTICO E IMPLICACIONES PSÍQUICAS DE LA VULNERABILIDAD EN ADOLESCENTES DE CASA HOGAR: DIF MICHOACÁN.

AUTOR(ES):
Rodriguez Piedra Cinthya Berenice
Vallejo Castro Ruth

E-MAIL DE CONTACTO
cindybererp@gmail.com

INSTITUCION:
UMSNH, Facultad de Psicología

PAIS:
México

RESUMEN:
La presente ponencia mostrará resultados obtenidos a nivel de diagnóstico durante la investigación en curso titulada "Diagnóstico y prevención de la criminalidad en adolescentes en estado de vulnerabilidad" aprobada por la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH, durante el periodo de 2014-2015.

Durante el primer momento de la investigación que transcurrió en el año 2014, se evaluaron a 35 adolescentes entre 17 años 11 meses y 12 años de edad, internadas en la Casa Hogar del DIF Michoacán. Se aplicaron distintas pruebas tanto psicométricas como proyectivas, y una entrevista libre, sin embargo, unas que más llamaron la atención al equipo de investigación fueron las pruebas de lápiz. Llama mucho la atención los dibujos proyectivos, dado que dichas adolescentes en su mayoría están bajo la custodia del estado habitando en dicha Casa Hogar, por motivos en su gran mayoría de maltrato infantil grave como violación, abandono, prostitución, entre otros. Lo que estas niñas plasman en sus dibujos podría llamarse una muestra de la aplicación de sus mecanismos de defensa que utiliza su propio psiquismo no para negar su realidad sino para darle un significado diferente. La presente ponencia intenta mostrar a partir de los dibujos realizados por las adolescentes, sus relatos en torno a estos y las entrevistas a profundidad, cómo se encuentran subjetivizadas desde sus referentes de vida, es decir cómo significan los conceptos, padre, madre, familia, y qué impacto tienen en que sean o no sujetos en estado de vulnerabilidad. Se encontraron rasgos de conductas antisociales, conflictos en el contacto social, agresividad, tendencia a la fantasía, entre otros rasgos que resultan de interés para el trabajo de intervención con las adolescentes. Es importante mencionar que el estado de vulnerabilidad sobre todo a nivel psíquico es la antesala de las conductas criminales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Aragón, L. (2002). Evaluación Psicológica, en el área clínica. Pax:México
Freud, S. (2007). Tres ensayos de teoría sexual (1905/1990).(Vol. VII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
Nasio, J. D. (2012). ¿Cómo actuar con un adolescente difícil?. México D.F: Paidós.
PALABRAS CLAVES: diagnóstico, vulnerabilidad, adolescentes, test proyectivo.

10 - ENTRENAMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES: UNA PROPUESTA PARA LA RESOCIALIZACIÓN EN PENADOS

AUTORES:

Luz Mery Marciales Montero[4], Tatiana Milena Muñoz Rondón[5]

Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga

Colombia e Instituto Penitenciario de Mediana Seguridad Bucaramanga/Colombia

Resumen

El presente proyecto investigativo tuvo como objetivo principal diseñar un programa de entrenamiento y desarrollo en habilidades sociales, titulado "Autonomía Social". En el estudio participaron 150 penados, seleccionados a través de un muestreo aleatorio simple. Para la identificación de las habilidades sociales presentes en los penados se utilizó la Escala de habilidades Sociales, EHS. Con un diseño preexperimental descriptivo transaccional, de tipo no probabilístico. Se encontró en la puntuación total, que tienen poco desarrollo en las habilidades sociales y las áreas a fortalecer son: autoexpresión en situaciones sociales, asertividad, hacer peticiones y el iniciar interacciones con el sexo opuesto. A partir de estas debilidades se diseñó el programa "Autonomía Social", que tiene como objetivo potencializar habilidades sociales a través de un entrenamiento psicoeducativo que genere un cambio emocional, cognitivo y conductual. Se espera que este programa sea un apoyo en la resocialización y en la disminución de la conducta delictiva.

Palabras claves: Habilidades Sociales, penados, diseño de programas, validación, cognitivo-conductual.

Abstract

This research project's main objective was to design a program of training and social skills development, entitled "Social Autonomy". The study involved 150 prisoners, selected through simple random sampling. Scale Social Skills EHS were used to identify social skills present in the prisoners. Preexperimental a transactional descriptive design, non-probabilistic. It was found in the total score, with little development in social skills and strengthen areas are: self-expression in social situations, assertiveness, make requests and initiate interactions with the opposite sex. From these weaknesses the "social autonomy" program, which aims to potentiate social

4 luzmery.marciales@upb.edu.co. Psicóloga, estudiante de maestría de Psicología Clínica y de la salud de la Universidad Pontificia Bolivariana, integrante del grupo semillero de investigación de productividad y competitividad.

5 tatianamuñoz.rondon@upb.edu.co. Psicóloga con opción en Biología y Maestría en Investigación de la Universidad de los Andes. Líder del grupo interdisciplinario Saber, Educación y Docencia (SED) y del Semillero de Convivencia Escolar (Congenio) de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga..

skills through a psychoeducational training to generate an emotional, cognitive and behavioral change was designed. It is expected that this program support in resocialization and in reducing criminal behavior.

Key words: Social Skills, convicts, program design, validation, cognitive behavioral.

Introducción

Caballo (2007) menciona que las habilidades sociales son el conjunto de conductas emitidas por un individuo al interactuar con otras personas, permitiéndole expresar sentimientos, actitudes, deseos u opiniones y derechos personales, respetando los de los demás incluyendo los puntos de vista. De ahí Livacic et al (2004), menciona que las conductas antisociales del delincuente son en parte producto de la deficiencia en el reportorio de conductas socialmente aceptadas, como la asertividad, el autocontrol, la autorregulación, la defensa de los derechos, la resolución de conflicto y las competencias comunicativas. Es decir, un delincuente no tiene la capacidad de un individuo para establecer una comunicación adecuada, con otras personas que tengan puntos de vista diferentes, en situaciones y contextos distintos (Dionisio & Pérez, 1994).

Dentro de este marco para lograr un entrenamiento adecuado de las habilidades de interacción social es importante ayudar a desarrollar la empatía, ya que es la capacidad de disposición de una persona para servir a los demás e identificar situaciones que generen estados cognitivos y afectivos negativos en otras personas que los afecten negativamente. Esta habilidad está conformada por unos componentes cognitivos, emocionales y conductuales (Garrido & G6mez, 1998; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; citados por Martínez, Redondo, Pérez & García. 2008).

Como parte de la empatía se encuentra el comportamiento prosocial, que son todos aquellos comportamientos y acciones voluntarias que benefician a los demás, tanto a individuos como a colectivos. Incluye cualquier acto de ayuda a los demás, con independencia de los motivos de quien realiza dicha ayuda, tales como dar apoyo, ayudar y compartir algo (Sánchez, Oliva, & Parra, 2006).

Otra habilidad social indispensable para la interacción social es el autocontrol que se refiere a la capacidad de autorregular los sentimientos, impulsos conflictivos y acciones según las necesidades y situaciones que afrontamos cotidianamente. Es una competencia necesaria en las personas para que puedan tener relaciones interpersonales sanas. Existen dos tipos de autocontrol; (a) emocional, (Aprender a controlar y expresar las emociones de forma adecuada) logrando que las emociones no guíen de forma irremediable la conducta; y (b) conductual, implica hacernos autónomos, funcionar de forma independiente. Es decir implica satisfacer nuestras necesidades por nosotros mismos, sin necesidad de agredir o usar la violencia física, verbal o incluso sexual (Salazar, 2003).

Al respecto, se ha encontrado que para que las personas que han perdido la libertad tengan un buen autocontrol de la ira, frustración, agresividad e impulsividad es esencial la adecuada resolución de conflictos, que

es un proceso que involucra las emociones y los comportamientos, el cual requiere la identificación de los medios para la solución de situaciones cotidianas, lo cual, implica aprendizaje para poder desarrollar la capacidad de negociar y cambiar las acciones (Alzina & Escoda, 2007).

El desarrollo la autorregulación y autocontrol emocional, la identificación de sentimientos y emociones, así como la asertividad permitirán que los internos puedan mejorar sus relaciones interpersonales e intrapersonales; lo cual permitirá que los internos que se entrenen en el manejo de estas adquieran una serie de competencias sociales que puedan incidir de manera positiva en la no reincidencia; teniendo en cuenta que la falta de muchas de éstas (reconocimiento de las emociones, asertividad, resolución de conflictos, tolerancia a la frustración) hace que la conducta realizada por estas personas privadas de la libertad finalice en el acto delictivo (Monjas & Gonzales, 1998).

La familia es el grupo primario fundamental del desarrollo socio afectivo del infante, ya que los valores, normas, roles, desarrollo de habilidades sociales se desarrollan durante la infancia del individuo. De ahí, que la agresión física y verbal entre los padres diariamente ocasionada por el estrés debido al trabajo, las dificultades económicas, problemas interpersonales y otros factores, pueden influir de manera negativa en el ajuste emocional de los hijos. Generándoles una baja autoestima, autoconcepto y poco desarrollo de habilidades sociales como: inteligencia emocional, autorregulación, empatía, asertividad, autocontrol, resolución de conflictos (Cuervo, 2009).

Al respecto, Redondo y Pueyo (2007) realizaron un estudio sobre la predicción, explicación de la delincuencia, el diseño de programas y tratamientos orientados a modificar factores de riesgo directamente relacionados con la conducta delictiva. Ellos mencionan que entre estos factores de riesgo se encuentran el poco desarrollo de habilidades sociales, de ahí, que sea necesario el diseño de programas que estén orientados a enseñar nuevos comportamientos sociales, entre los cuales se encuentran el entrenamiento en el desarrollo de estilos de comunicación no violentas y mantenimiento de habilidades que están en el reportorio conductual del individuo.

Bajo este marco, es importante resaltar los programas que se han realizado en Colombia como, Aulas en paz (2010); Convivencia productiva (2006); Destrezas para la vida (2006), Habilidades para la vida (2006); Juegos de Paz. (2005); Pensamiento, afecto y trabajo de habilidades sociales (2006); Prevención de la Agresión y Resolución de Conflictos (2006); y Formación en Desarrollo Humano Habilidades para el Liderazgo con Gobiernos Estudiantiles (2006) para trabajar habilidades sociales en niños y adolescentes pertenecientes a instituciones educativas. Estos programas trabajan en competencias ciudadanas para resolver los conflictos interpersonales, intrapersonales de manera pacífica sin emplear la agresión ni la violencia física y psicológica.

Todos estos enfatizan en la importancia de continuar diseñando y trabajando en habilidades sociales como; (a) las emocionales, entre las cuales se encuentran la empatía, resolución de conflictos, reconocimiento de las propias emociones y las de los demás y autocontrol (manejo de las emociones negativas como la ira, frustración, tristeza); (b) comunicativas, la escucha activa, la asertividad, (c) cognitivas, consideración de las consecuencias, habilidad de reflexionar en las consecuencias de las acciones a corto y largo plazo; y (d) Metacognición, habilidad para reflexionar acerca del propio comportamiento, caer en cuenta de los propios errores, e identificar nuestros pensamientos y sentimientos. Para ser personas autónomas, productivas en la sociedad al

tener relaciones sociales efectivas y con sus acciones contribuyan al bien social, trazándose metas alcanzables a corto y largo plazo (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (MEN), 2006).

También se han encontrado estudios que mencionan la efectividad de diseñar e implementar programas de entrenamiento y desarrollo en población carcelaria.

Según, More (2001) en un estudio realizado sobre los efectos a corto plazo de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en reclusos adultos. El método se basa en la terapia de aprendizaje estructurada de Goldstein, que hace hincapié en la enseñanza de habilidades sociales de una manera paso a paso. Los participantes fueron 102 delincuentes masculinos de 19 a 60 años que fueron encarcelados en dos centros penitenciarios en los Países Bajos. El autor logró obtener los efectos positivos de la aplicación del programa en personas privadas de la libertad, mediante el empleo de un diseño cuasi-experimental, evaluando los efectos con medidas de auto-informe y las observaciones del personal 2 semanas después de la formación. El grupo experimental mostró una mejoría significativa del pre-test al post-test en el conocimiento social, la interacción social y la disminución de la ansiedad.

Otro estudio realizado por Livacic, Espinosa y Ugualde (2004) que buscaba la prevención de la delincuencia juvenil, en 6 jóvenes entre 13 a 18 años de edad, realizó una intervención de índole experimental a través de la implementación de un programa, relacionado con entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales. Entre los resultados encontrados se llegó a la conclusión que trabajar en la disminución de la ansiedad social afectó en la expresión de pensamientos y emociones, y petición de favores.

Con base a lo argumentado, se vio la necesidad de realizar este proyecto investigativo para diseñar un programa de entrenamiento y desarrollo en habilidades sociales en personas privadas de la libertad, titulado "Autonomía Social para la resocialización de personas privadas de la libertad", que aporte conocimiento en cuanto a la prevención de los tipos de violencia (autodirigida, intrafamiliar y social), por medio de talleres que motiven a un cambio cognitivo, emocional, comunicativo y conductual.

Objetivo

Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para personas privadas de la libertad.

Método

El enfoque de la investigación es mixto. Con un diseño preexperimental descriptivo transaccional, de tipo no probabilístico (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Participantes

La muestra se seleccionó a través de un muestreo aleatorio simple del total de 3145 penados, del Estableci-

miento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Bucaramanga. Del estudio participaron 150 internos que oscilan entre los 22 – 55 años de edad, condenados y sindicados por diferentes delitos que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. El 13% concierto para delinquir, 3% acceso carnal violento abusivo a menor de 14 años, 50% violencia intrafamiliar, 1% lesiones personales, 3% homicidio, 4% secuestro simple y hurto, 5% fabricación tráfico y porte de armas de fuego, 20% trafico fabricación o porte de estupefacientes, los cuales fueron incluidos previo consentimiento informado, y quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) Internos de edad adulta condenados o sindicados por diferentes delitos; (b) De género masculino; y (c) Edades entre 20 y 73 años.

Instrumentos

Formato de datos sociodemográfica: esta herramienta se utilizó para conocer las características de vida de cada uno de los internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad, como su contexto familiar, social, judicial, escolar y laboral. Es importante anotar que este formato fue construcción propia.

Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero Gonzales (2000): es un instrumento que evalúa la asertividad y las habilidades sociales. Tiene las siguientes características, consta de 33 ítems, que analizan la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales moldean estas actitudes. Su aplicación puede ser individual o colectiva; las edades de aplicación son adolescentes a partir de los 12 años y adultos, siendo el tiempo de duración de la aplicación de la prueba de 15 a 20 minutos. Consta de las siguientes subescalas: (a) autoexpresión en situaciones sociales, (b) defensa de los propios derecho, expresión de enfado o disconformidad, (c) decir no y cortar interacciones, (d) Hacer peticiones, (e) Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La confiabilidad del instrumento muestra una consistencia interna alta, como se expresa en su coeficiente de confiabilidad $\alpha = 0{,}76$, el cual se considera elevado, pues supone que el 76% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen en común, (habilidades sociales o asertividad).

Procedimiento: Se realiza un empalme con la institución. Se solicitó a las directivas del establecimiento la lista actualizada del grupo de internos condenados por diferentes delitos, luego se hizo una búsqueda en el sistema SISIPEC de la ubicación por patios de los internos. Después se procede a hacer una convocatoria en la cual se les explico a los penados la importancia del estudio a realizar y para la firma del consentimiento informado, luego se aplicaron los instrumentos, entrevista sociodemográfica y EHS. Por último, se realizo análisis descriptivo de la muestra, la consistencia interna se calculó a partir del coeficente Alfa de Cronbach. Con el SPSS 22.0. Programa que permite un análisis estadístico de datos, procedentes de distintos formatos, con el fin de establecer clasificaciones de sujetos y variables.

Resultados

De los 150 participantes puntuaron un promedio de edad de 24 (18%) años, la mayoría son separados (32,7%), condenados (61%), sin fase de clasificación (39%), tiempo de condena de 4 años (9%) con estudios secundarios (15%), viven en estrato 3 (29%), tienen 2 hijos (27%), han tenido 1 ingreso a la cárcel (41%) y sin actividad

de redención (33%).

El análisis de consistencia interna arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.76 indicando una alta fiabilidad. En el análisis factorial de las subescales se evidenció que los puntajes más bajos fueron: (a) factor 1. Autoexpresiones en situaciones sociales con una media de (16,85), factor 2. Defensa de los propios derechos como consumidor con una media de (13,44), factor 5. Hacer peticiones con una media de (13,69) y el factor 6. Iniciar interacciones con el sexo opuesto con una media de (11,11) y puntuaron más alto en los factores: 3. Expresión de enfado o disconformidad con una media de (11,51) y 4. Decir no y cortar interacciones con una media de (14,57).

A partir de estas debilidades se diseñó el programa "Autonomía Social", que tiene como objetivo potencializar habilidades sociales a través de un entrenamiento psicoeducativo que genere un cambio emocional, cognitivo y conductual. Se espera que este programa sea un apoyo en la resocialización y en la disminución de la conducta delictiva.

Conclusiones

El diseño de un programa de entrenamiento y desarrollo en habilidades sociales es importante para contribuir al fortalecimiento de conductas asertivas que inhiban la conducta delictiva en las personas privadas de la libertad.

Las habilidades que hay que fortalecer fueron esencialmente las emocionales y las comunicativas.

Los resultados arrojados por el instrumento de EHS, evidencio la importancia de diseñar un programa de entrenamiento en habilidad social que contribuya al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los penados y a la no reincidencia en el delito.

Referencias

Alzina, C., & Escoda, J. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI,* 10, 61-82. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf.

Aulas en paz. (2010). Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales.* Madrid: Editores.

Convivencia productiva. (2006). *Corporación Empresarios Convivencia Productiva.* Bogotá.

Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista diversitas - perspectivas en psicología,* 1(6), 11-121. Bogotá. Colombia.

Destrezas para la vida. (2006). Programa Leones Educando. *Fundación Leones de Colombia*. Barrio nuevo Colombia: Barranquilla.

Dionisio, F& Pérez, Z. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Cubana de Psicología,* 1(12), 99 – 10.

Formación en Desarrollo Humano Habilidades para el Liderazgo con Gobiernos Estudiantiles. (2006). *Fundación Instituto Caldense para el Liderazgo*. Manizales.

Garrido, S. (1998*) Autoestima y asertividad.* Comité nacional para el adulto mayor. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.institutodelenvejecimiento.cl/upload_img/Autoestima_y_Asertividad_2004.pdf

Gismero, E. (2000). Manual Escala de Habilidades Sociales. *Publicaciones de psicología aplicada.* Madrid: Ediciones. Tea.

Habilidades para la vida. (2006). *Coordinadora Nacional de Programa de Habilidades para la Vida y Formación de Educadores, de Fe y Algeria*. Bogotá: Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* **México. Mc** Graw Hill.

Juegos de paz. (2005). Peace Gamez. *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá.

Livacic, P., Espinosa, M., & Ugualde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia psicológica,* 22(1), 83-91.

Martínez, M., Redondo, S., Pérez, M., & García, C. (2008). Empatía en una muestra española de delincuentes sexuales. *Psicothema*. Universidad de Barcelona, 20(2), 199-204. Recuperado de http://eds.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7af04400-f6be-4a01-9259-669c3365e62f%40sessionmgr110&vid=2&hid=109.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (MENRC). (2006). Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas. *Revolución Educativa Colombia Aprende,* Bogotá: Colombia.

Monjas, M., & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf.

More, S. (2001). Social Skills Training, Prosocial Behavior, and Aggressiveness in Adult Incarcerated Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 4(8), 12-28. Recuperado de http://www.epistemonikos.org/es/documents/cba32f068413e35d5b192dc34768595835b16ba4.

Pensamiento, afecto y trabajo de habilidades sociales. (2006). *Universidad de Pensilvania, Estados Unidos.* Bogotá.

Prevención de la Agresión y Resolución de Conflictos. (2006). *Facultad de Psicología Universidad Andes.* Bogotá.

Redondo, S., & Pueyo, A. (2007). La psicología de la delincuencia. Concejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. *Papeles del psicólogo.* Madrid: España, 28(3), 147 – 156.

Salazar, O. (2003). *Desarrollo del autocontrol en los niños.* Boletín del Grupo de Puericultura Universidad de Antioquia. Recuperado de http://medicina.udea.edu.co/Publicaciones/crianzahumanizada/2003/5/

Sánchez, I., Oliva, A., y Parra., A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. Universidad Nacional de Educación a Distancia; Universidad de Sevilla. *Revista de Psicología Social,* 21(3), 251 – 271. Recuperado de http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf.

Contacto: Luz Mery Marciales Montero, luz.marciales@upb.edu.co

11 – PREVALENCIA DE VIDA DE USO DE CANNABIS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES

AUTOR(ES):
Lambertínez Angel Yina; Navarro Suárez Gabriela; Acosta Márquez Yanina
E-MAIL DE CONTACTO: yimarce01@hotmail.es
INSTITUCION:: Universidad Cooperativa de Colombia
PAIS: Colombia

RESUMEN:

Objetivo

La siguiente investigación relaciona y establece las diferencias en la prevalencia y no prevalencia de consumo de cannabis alguna vez en la vida sobre el rendimiento académico en adolescentes escolarizados.

Método

Los participantes fueron 156 estudiantes escogidos de forma no probabilística aplicando una encuesta ad-hoc de auto-percepción. Las técnicas utilizadas fueron análisis de frecuencia, descriptivos, t- student, U de Mann Whitney y Chi2.

Resultados

Los resultados indican diferencias entre los grupos de prevalencia de uso de cannabis y no prevalencia de uso de cannabis en el número de cursos repetidos, días castigados en el último mes, la nota promedio del último mes, problemas escolares y la preocupación por los mismos, y dificultades para controlar el comportamiento en los últimos seis meses. No hubo diferencias en la comparación entre hombres y mujeres del grupo de prevalencia de uso de cannabis. A través de esta investigación se confirma que el consumo de cannabis afecta el rendimiento académico desde algunos factores específicos que competen por igual a hombres y mujeres.

Conclusión

Se determina que en el grupo en el que predomina el consumo de cannabis existen mayor población de repitentes de grados escolares, han recibido más castigo en el colegio, tienen calificaciones más bajas, han tenido más problemas escolares y han estado más preocupados respecto a estos, y una mayor dificultad en controlar el comportamiento, y con relación al género no hay diferencias en las consecuencias sobre el rendimiento académico después de probar cannabis.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Guerrero Martelo, M., Galván, G., Pinedo-López, J., Vázquez de La Hoz, F., Torres Hoyos, F., Torres-Oviedo, J. (2015). Prevalencia de vida de uso de cannabis y rendimiento académico en adolescentes. (Artículo en revisión para publicación).

Proal, A., Fleming, J., Galvez-Buccollini, J., Delisi, L. (2014). A controlled family study of cannabis users with and without psychosis. Schizophrenia Research, 152, 283-288.

PALABRAS CLAVES: Cannabis, Rendimiento académico, Adolescentes, Prevalencia de vida, Género.

12 – DESGASTE OCUPACIONAL EN DOCENTES

AUTORES:

[*] Fernández-Daza, M., [**] Ortiz González, A y [***]Cala Sánchez, Erika.

[*] Dra en Psicología. Docente investigadora Facultad de Psicología. Líder del semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. mafercv@gmail.com.

[**]. Doctorando en Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. andrealilianaortizgonzalez@gmail.com.

[***] Estudiante VII semestre de Psicología. Integrante del Semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia. Vía Troncal del Caribe, sector Mamatoco Santa Marta - Colombia.

RESUMEN

El Síndrome de Burnout, de Desgaste Ocupacional o también llamado Síndrome de Quemarse por el Trabajo, es uno de los problemas más estudiados en el ámbito laboral y no puede ser considerado como un tipo de estrés; sino más bien como la respuesta que tienen los trabajadores al estar expuestos por un periodo de tiempo prolongado al estrés laboral crónico (Pando, Aranda y López, 2015). Dicho síndrome produce un alto nivel de agotamiento físico y emocional, despersonalización e insatisfacción de logro que generan actitudes negativas hacia el trabajo, bajo autoconcepto y pérdida de motivación e interés del trabajador hacia los usuarios (Maslach y Pines, 1997; Uribe, 2010 Citados por Pérez, (2013).

El presente estudio analizó el Desgaste Ocupacional en docentes a una muestra de sesenta y seis (76) participantes, de la ciudad de Santa Marta-Colombia. Se les aplicó la Escala de Desgaste Ocupacional (Uribe, 2008). El estudio fue cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal.

Los resultados sugieren que los docentes que formaron parte de la muestra algunas veces presentan Desgaste Ocupacional lo que pudiera reflejarse en su salud y en la calidad de docencia que imparten. Además, las mujeres presentaron puntajes más altos que los hombres en los niveles abajo del término medio y bajo tanto en Agotamiento como en Insatisfacción de logros. Pero en despersonalización ambos sexos puntuaron alto en el nivel arriba del término medio.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de Burnout, Desgaste Ocupacional, Quemarse por el trabajo, docentes.

ABSTRACT

Burnout Syndrome, Occupational Wear also called Burnout, Work, is one of the most studied problems in the

workplace and can not be regarded as a kind of stress; but as the answer for workers to be exposed for a prolonged chronic job stress (Pando, Aranda and Lopez, 2015) period. This syndrome produces a high level of physical and emotional exhaustion, depersonalization and dissatisfaction of accomplishment that generate negative attitudes toward work, low self and loss of worker motivation and interest to users (Maslach and Pines, 1997; Uribe, 2010 Cited by Perez (2013).

This study analyzed teachers Occupational Wear on a sample of sixty-six (76) participants from the city of Santa Marta-Colombia. Scale was applied Occupational Wear (Uribe, 2008). The study was quantitative, not experimental, descriptive, transversal.

The results suggest that teachers who were part of the sample presented Occupational wear sometimes what could be reflected in their health and quality of teaching they provide. Women also had higher than men in levels below the average and low both exhaustion and dissatisfaction achievement scores. But depersonalization both sexes scored higher level above the average.

KEYWORDS

Burnout Syndrome, Occupational Wear, Burning for work, teachers.

INTRODUCCION

El Desgaste Ocupacional es una de las problemáticas que ha cobrado relevancia en el cuerpo docente de educación básica y superior, esto se debe a cambios sociales, económicos, legales, y tecnológicos a los que son expuestos constantemente, trayendo consigo consecuencias negativas para su desarrollo profesional, familiar y social.

El síndrome de burnout para Maslach se debe a un estrés crónico por contacto caracterizado por un estado de agotamiento emocional, actitud cínica o distante frente al trabajo.

Diversos estudios a nivel mundial han centrado su interés en estudiar el síndrome de burnout también llamado desgaste ocupacional, síndrome del quemado, agotamiento laboral, puesto que es esencial conocer los factores de riesgo que con llevan a que los docentes sientan ese desinterés, apatía, labilidad emocional, estrés, frustración, etc, frente a las actividades que desempeñan para cumplir los objetivos propuestos y optimizar la eficiencia y eficacia en su labor.

Por otra parte Montero (2008) describe al Síndrome de Burnout, como la respuesta repetida al estrés constante y a las exigencias laborales.

Ferrel, Pedraza y Rubio (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo fue establecer y describir la presencia o ausencia del síndrome del quemado en los docentes universitarios teniendo en cuenta dos variables antigüedad y edad. Fue una investigación de tipo descriptiva de corte transversal con una muestra representativa de 255 docentes universitarios, se utilizó el inventario del síndrome quemado de Maslach (M.B.I). En la subescala desgaste emocional, la cifra más alta la presentaron los catedráticos con un 20%, seguidamente de los educadores ocasionales con un 9% y por último los de planta con un 8%. Los docentes de planta presentan

mayor desgaste emocional con un 33% seguido de los catedráticos con un 32% y finalmente los ocasionales con un 27%. En cuanto a la despersonalización se encontró un bajo nivel en los tres grupos de docentes.

Yslado, Nuñez y Norabuena (2010) realizaron un estudio con el propósito de explicar la frecuencia y aspectos relacionados al síndrome de burnout en docentes de educación básica de instituciones públicas. Se trabajó con una muestra de 133 profesores de básica primaria los instrumentos que se utilizaron fueron la encuesta y un cuestionario que analizó los aspectos demográficos y la escala de Maslach ED. Los resultados arrojados mostraron que el 78.2% de los docentes presentan bajo nivel de síndrome de burnout; 2.3% son propensos para presentar burnout y el 19.5% presenta un alto nivel de burnout (fase final). Por otra parte, el 0.03% de los educadores evidencian mayores niveles de cansancio emocional dependiendo de su antigüedad labor, el 0.01% se refiere a una alta despersonalización debido al nombramiento docente y el 0.02 corresponde a una elevada despersonalización debido a que se encuentran residentes en el distrito de independencia. Luego de la estimación y diagnóstico mencionado anteriormente, se planifico e implementó un programa de intervención psicoeducativo con la finalidad de reducir el síndrome de burnout en los docentes los resultados obtenidos al aplicar dicho programa fue una reducción significativa en el nivel de cansancio emocional del 83.3% por el contrario no se encontraron diferencias indicadoras de disminución antes y después de la prueba a lo que respecta la dimensión de despersonalización y baja realización personal.

Díaz, López y Varela (2010) ejecutaron un estudio para establecer los factores asociados al síndrome de burnout en docentes, la muestra total fue de 82 docentes 44 de un colegio privado y 38 de uno público. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario de burnout en profesores modificado (CBP-M) los resultados mostraron que el 15% de los docentes del colegio privado presentaba un nivel moderado y el resto se encontraba en nivel normal. En el colegio público el 22% de los docentes estaba en nivel moderado y los demás en nivel normal. El análisis individual de los indicadores del agotamiento emocional refiere que el 72% de los docentes de ambas instituciones no se sienten agotados por realizar su labor, el 85% no consideran que su trabajo afecte negativamente sus relaciones sociales y el 80% refieren no sentirse deprimidos a causa de su profesión, en la despersonalización el 2% de los docentes del colegio privado está en nivel moderado mientras que del público se encontró que el 11% están en nivel moderado. En el análisis se encontró que el 93% no sienten a sus alumnos como enemigos, el 92% no tienden a tratar a los estudiantes como objetos poco sensibles, el 94% tratan a sus estudiantes afectivamente, el 97% no les molesta sus estudiantes, el 87% perciben ser agradables para sus estudiantes, 99% les preocupa lo que le suceda a sus alumnos, el 94% no se define como profesor por obligación. Por último, se estimó la falta de realización personal el 33% de los docente presentan un nivel moderado y el 21% de los docentes de la escuela pública se encuentra en un nivel intermedio. Al analizar la variable de falta de realización personal se encontró que los docentes, en su mayoría, no se sienten contentos con su trabajo, no disfrutan suficientemente su vida laboral y no la consideran provechosa, no volverían a ser docentes.

En otro estudio realizado por Borges, Ruiz, Rangel y González (2012), cuyo propósito fue determinar la frecuencia del síndrome de burnout, así como la identificación de los riesgos laborales y su asociación en las diferentes áreas del burnout, Para la medición se utilizó el instrumento MBI, de Maslach modificado por Román (2003), y la prueba de tres deseos. La población del presente estudio fue de 162 docentes de los cuales participaron 145, de las escuelas de Medicina y bioanalisis de la facultad de ciencias de la salud de la universidad

pública venezolana se tuvo en cuenta variables sociodemográficas como la edad, sexo, estado civil, antigüedad laboral, etc. En los datos obtenidos se resalta el predominio del sexo femenino con el 57,90%; además del agotamiento emocional como la principal área afectada en los docentes; con 34,4% en nivel medio y 35,1% en el nivel alto.

Siguiendo con este estudio, en la despersonalización, la mayor parte de los sujetos (66,5%) indicaron bajo nivel de afectación. La prevalencia del Síndrome de Burnout en todo el grupo fue de 21%. Los resultados entre la asociación del agotamiento emocional y las características sociolaborales se dedujeron que respecto al sexo no hay una asociación estadísticamente relevante. Por otra parte, dependiendo de la escuela de adscripción los docentes de la escuela de bioanálisis presentan mayor riesgo de padecer agotamiento emocional, que los de la escuela de medicina, es de relevancia mencionar que estadísticamente esta asociación no es significativa. Por otro lado la relación con las horas académicas semanales no se encuentra una relación, mientras que la asociación con trabajar en otro sitio arrojo como resultado una relación estadísticamente significativa; por ultimo lo que respecta a la antigüedad laboral no se encontró una correspondencia.

Por otra parte Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014) adelantaron un estudio hipotético deductivo, no experimental, de tipo observacional, analítico, trasversal en una muestra total de 156 donde el 62,8% perteneciente a sexo femenino, cuyo objetivo era determinar la correlación existente entre el síndrome de burnout con variables demográficas y laborales en docentes universitarios de zacatecas. El instrumento utilizado fue Maslach Burnout Inventory y el Utrecht Work Engagement Scale las variables sociodemográfica que se tuvieron en cuenta fueron el sexo, la edad, estado civil y el número de hijos los resultados hallados fueron que 74 docentes presentaron un 47,4% de agotamiento emocional distribuidos de la siguiente forma un nivel alto de 23,7%; nivel medios de 23,7%, 42 de los docentes presentaron despersonalización en un 26,9% donde el 3,8% está en un nivel alto, y el 23,1% en un nivel medio, solo el 7,7% mostraron altos niveles en la falta de realización personal en el empleo.

En cuanto al número de dimensiones afectadas en el estudio anterior, el 36,5% de los docentes se encontró sin ninguna dimensión quemada; con daño en una dimensión, el 35,3%; dos dimensiones, el 22,4%; y, con tres dimensiones, el 5,8%; lo cual nos indica una prevalencia de 63,5%. Al revisar la relación que existe entre las variables sociodemográficas y laborales con el Síndrome de Burnout en el aspecto de agotamiento emocional, se encontró una asociación importante entre el síndrome y el sexo femenino encontrándose dos veces mayor riesgo en mujeres, además dos veces más riesgo en aquellos de menos de 45 años de edad y un riesgo de 3 veces más en personal académico con grado de doctor para presentar agotamiento emocional. En despersonalización se encontró una relación con el tiempo de trabajo, las personas que trabajaron menos de 5 años tienen un riesgo tres veces más para presentar despersonalización. Referente al grado académico, también se nota una asociación por lo que, cualquier otro grado tiene menor riesgo de presentar esta dimensión del Burnout que quienes tienen doctorado. Esto se atribuyó a que a mayor preparación académica el docente cuenta con una mayor carga de trabajo, desgaste físico y emocional. Además, refieren que presenta actitudes frías y despreciables con los compañeros de trabajo.

Objetivo General

Analizar el Desgaste Ocupacional en docentes a una muestra de sesenta y seis (76) participantes, de la ciudad de Santa Marta-Colombia.

Objetivos Específicos

a) Describir el desgaste ocupacional en la muestra total que conforma el estudio.

b) Comparar por sexo el desgaste ocupacional en la muestra de docentes.

Metodología

Participantes

La muestra fue de 76 participantes, profesionales de la ciudad de Santa Marta con rangos de edad entre 19-70 años.

Instrumento

El instrumento utilizado para medir las variables del desgaste ocupacional fue La Escala de desgate ocupacional (EDO) (Uribe, 2010). Consta de 130 reactivos, el objetivo de este test es evaluar el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral, valora tres factores importantes: agotamiento, despersonalización y satisfacción (Insatisfacción de logro); además indaga de las posibles manifestaciones o síntomas psicosomáticos que pueda presentar la personas por causa del desgaste. El instrumento evalúa también los factores psicosomáticos, sin embargo, para efectos del presente estudio sólo se tomaron en cuenta las subescalas de desgaste ocupacional en relación con el género (Uribe, 2010).

Los resultados del instrumento se calificaron con el puntaje T, con valores de 0 a 100. El EDO explica el desgaste ocupacional y los factores psicosomáticos en niveles: a) Muy alto: 71 – 100; b) Alto: 61 – 70; c) Arriba del término medio: 51 – 60; d) Abajo del término medio: 40 – 49; e) Bajo: 30 – 39; f) Muy bajo: 0 – 29 (Uribe, 2010).

Procedimiento

La Secretaría de Educación Distrital contactó a los participantes, tomando en cuenta una convocatoria para cargos laborales. Luego, se contactó con autoridades de la Facultad de Psicología- Sede Santa Marta. Posteriormente, se citó a los participantes y se firmó el consentimiento informado. Seguidamente se aplicó el EDO de forma grupal con una duración aproximada de dos horas.

Diseño

El estudio fue de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, de corte transversal.

Análisis de Resultados

El análisis se hizo con el programa estadístico SPSS versión 23. Se emplearon medidas de tendencia central y de dispersión, porcentajes y frecuencias; además de comparación de medias y pruebas Chi Cuadrado, con un grado de significancia de p = 0,05.

RESULTADOS

La muestra total evaluada fue de 76 docentes de la ciudad de Santa Marta. De los cuales 56 de los participantes eran de sexo femenino con un porcentaje de 73,68% y 20 de los participantes de sexo masculino equivalente al 26,32%.

Siguiendo con las variables sociodemográficas, respecto al rango de edad los promedios fueron los siguientes: el 14,47% corresponde al rango de edad entre 22-30 años, el 30,26% entre 31-40 años, el 40,79% entre 41-50 años, el 13,16% entre 51-58 años y el 1,32% de 70 años.

En cuanto el estado civil 50 eran casados lo que corresponde al 65,79%, y 26 de los participantes eran solteros equivalente al 34,21%, en cuanto a su formación profesional el 18,42% tienen posgrado y el 81,58% tienen título universitario las carreras encontradas en este estudios son licenciatura en educación con un porcentaje de 80,26%, 15,79% son Licenciados de psicología con función de educador, el 2,63% licenciados en psicopedagogía, y el 1,32 pedagogía prescolar y básica.

Una variable sociodemográfica importante indagada en este estudio fue si los participantes tenían hijos y la cantidad de los mismos, se pudo establecer que 19 de los participantes no tenían hijos (25%) y 57 si tenían hijos (75%); en relación con la cantidad de hijos 25 tenían 2 hijos (32,90%), 19 no tenían (25%), 15 tenían 3 (19,7%), 10 tenía 1 (13,16%), 5 tenían 4(6,6%) , 1 tenía 5(1,32%) y 1 tenía 6 (1,32%).

Por otro lado, en las variables laborales se observó que 55 de los evaluados son empleados (72,37), 11 tienen otro tipo de empleo (14,47), 10 son profesionales independientes (13,16%) a lo que respecta al número de empleo que tienen los docentes 74 tienen un solo empleo (97,37%), 1 tienen dos empleos (1,32%), 1 tienen 4 empleos (1,32%). En cuanto al número de horas trabajadas al día por los docentes se encuentran en los siguientes porcentajes 40 trabajan 5 horas (52,63%), 27 trabajan 8 (35,53%), 9 trabajan 11 horas (11,84%).

Por otra parte, se evidencio en cuanto a las variables de salud que el 100% de los docentes toman medicamento constantemente, 75 fuman (98,68) y 1 docente no fuma (1,32%); en cuando la ingesta de alcohol por parte de los docentes 23 no ingieren bebidas alcohólicas (30,26%), 28 ingieren bebida alcohólica 1 vez al año (36,84%), 15 ingieren dos veces al año bebidas alcohólicas (19,74%), 10 tienen una ingesta mensualmente (13,16%).

En cuanto a las estadísticas de grupo y las 3 dimensiones del Desgaste ocupacional, se evidenciaron los resultados especificados en la Tabla 1:

Tabla 1. Estadísticos de Grupo

	SEXO	N	Media	Desviación típica.
AGOTAMIENTO	FEMENINO	56	2,93	0,850
	MASCULINO	20	3,35	1,089
DESPERSONALIZACIÓN	FEMENINO	56	3,52	1,335
	MASCULINO	20	4,00	1,338
INSATISFACCIÓN DE LOGRO	FEMENINO	56	2,64	0,773
	MASCULINO	20	2,70	0,733

Se observa que las medias más altas se encuentran en despersonalización, siendo el sexo masculino quien puntúa superior. Igualmente, en agotamiento.

Ahora bien, tomando en cuenta los diferentes niveles del desgaste ocupacional de la muestra total se encontró que:

En agotamiento 40(52,63%) docentes se encuentran abajo del término medio, 21(27,63%) docentes presentaron un nivel bajo de agotamiento, 7(9,21%) en la media, 7(9,21%) por encima del término medio y en 1(1,32%) docente se evidencia un nivel alto de agotamiento.

En despersonalización se obtuvo que 29 (38,20%) docentes se encuentra arriba del término medio, 21(27,63%) presenta un nivel bajo, 20(26,31%) se encuentra abajo del término medio, 3(3,9%) en la media y 3(3,95%) evidencia un nivel alto en despersonalización.

En la Insatisfacción de logros, los resultados fueron que 34(44,73%) presenta un nivel bajo, 38(50%) se encuentran abajo del término medio, 2(2,64%) se encuentra arriba de la media, 1(1,32%) en la media y en 1(1,32%) se evidencia un nivel alto de insatisfacción de logro.

En lo que respecta al desgaste ocupacional, de acuerdo al sexo, se evidencian los resultados de agotamiento en la Tabla 2. Se puede ver que la mayoría de los docentes se encuentran concentrados entre el nivel abajo del término medio y el nivel bajo en ambos sexos.

Tabla 2. Agotamiento x Niveles x Sexo

		AGOTAMIENTO					Total
		Bajo	Abajo Termino Medio	Media	Arriba Termino Medio	Alto	
Sexo	Femenino	16	33	3	3	1	56
		21,1%	43,4%	3,9%	3,9%	1,3%	73,7%
	Masculino	5	7	4	4	0	20
		6,6%	9,2%	5,3%	5,3%	,0%	26,3%
Total		21	40	7	7	1	76
		27,6%	52,6%	9,2%	9,2%	1,3%	100,0%

Mientras que, en despersonalización la mayoría de los participantes del sexo femenino se encuentran en el nivel arriba del término medio, seguidos del nivel bajo y abajo del término medio. Igualmente sucede con los participantes del sexo masculino. Ver Tabla 3.

Tabla 3. Despersonalización x Niveles x Sexo

		DESPERSONALIZACIÓN					Total
		Bajo	Abajo Termino Medio	Media	Arriba Termino Medio	Alto	
Sexo	Femenino	17	16	2	19	2	56
		22,4%	21,1%	2,6%	25,0%	2,6%	73,7%
	Masculino	4	4	1	10	1	20
		5,3%	5,3%	1,3%	13,2%	1,3%	26,3%
Total		21	20	3	29	3	76
		27,6%	26,3%	3,9%	38,2%	3,9%	100,0%

Por último, en insatisfacción de logro el 69,7% de las participantes del sexo femenino se encuentran entre el nivel abajo del término medio y bajo. Igualmente sucede con los participantes del sexo masculino sólo que en este caso es el 25% en esos niveles (Tabla 4).

Tabla 4. Insatisfacción de Logro x Niveles x Sexo

		INSATISFACCIÓN DE LOGRO					Total
		Bajo	Abajo Termino Medio	Media	Arriba Termino Medio	Alto	
Sexo	Femenino	26	27	1	1	1	56
		34,2%	35,5%	1,3%	1,3%	1,3%	73,7%
	Masculino	8	11	0	1	0	20
		10,5%	14,5%	,0%	1,3%	,0%	
Total		34	38	1	2	1	76
		44,7%	50,0%	1,3%	2,6%	1,3%	100,0%

DISCUSIÓN

El Desgaste Ocupacional es prevalente en diversos ámbitos laborales; uno de los contextos más estudiados para identificar esta problemática es el medio educativo donde los docentes son el principal objeto de estudio puesto que diversos factores intervienen para que esta población sea propensa a presentar desgaste ocupacional.

Yslado, Nuñez y Norabuena (2010) en su estudio el 78,2% correspondiente a 104 personas del total de la población presentan bajo nivel de síndrome de burnout, al igual que en el presente estudio, en lo que difieren es que una cantidad mínima del total de los docentes presentan un alto nivel del burnout.

En la misma línea, los datos reflejados con respecto al estudio de Díaz, López y Varela (2010). La presente investigación presenta similitudes porque ambos estudios reflejaron niveles bajos de desgaste ocupacional en el total de la muestra de docentes analizada. No obstante, el primero no encontró niveles altos de desgaste ocupacional. Mientras que, en el presente estudio se encontraron algunos docentes con un nivel alto de desgaste ocupacional.

En el estudio realizado por Borges, Ruiz, Rangel y González (2012) el género femenino fue predominante con un 57,90% correspondiente a 84 participantes del total de la muestra. Igual que en el presente estudio sólo que aquí el porcentaje fue de 73,68% equivalentes a 56 participantes del total de la población. Datos también similares con el estudio de Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014) encontraron que el 62,8% de los docentes correspondían al sexo femenino.

En lo que respecta al Desgaste Ocupacional en la dimensión de agotamiento emocional el presente estudio presenta divergencias con el de Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014) puesto que el primero obtuvo un 1,32% y el segundo un 23,7% en el nivel alto de agotamiento. Además, en el presente estudio solo el 19,74% del total de la población evaluada presento agotamiento emocional, caso contrario, a Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014) que fue de 47,4%.

Una cantidad considerable de la población presenta despersonalización en el estudio de Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014) 26,9% del total de la población mientras que en el presente fue de 46,05% del total de la po-

blación. Por otro lado, 9 personas presentaron niveles altos en el primero y 3 personas en el presente estudio.

En la insatisfacción de logros en el presente estudio los docentes presentaron 5,28% datos similares a los resultados obtenidos en el estudio realizado por Ruiz, Pando, Aranda, y Almeida (2014).

De acuerdo con los resultados mencionados se puede inferir que los docentes tienen un bajo nivel de desgaste ocupacional, sin embargo, existe un nivel intermedio de riesgo de sufrirlo puesto que en las tres dimensiones hay un porcentaje significativo que tiene agotamiento con un 18,4%, despersonalización con un 42,1% y el que menor porcentaje se obtuvo fue en la insatisfacción de logros con un 3,9%.

Conclusión

Este estudio permitió conocer el nivel de Desgaste Ocupacional en docentes de la ciudad de Santa Marta-Colombia evidenciándose que en las tres dimensiones de este síndrome la mayoría de los docentes presentan un nivel bajo de desgaste ocupacional, además, la mayor parte de la población objeto de estudio pertenecía al sexo femenino.

REFERENCIAS

Borges, A., Ruiz, M., Rangel, R y González, P. (2012). Síndrome de burnout en docentes de una universidad pública venezolana, *Comunidad y Salud*, 10, 1-9.

Ferrel, R., Pedraza, C., y Rubio. B. (2009). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios, *Duazary*, 7, 15-28.

Pando, M., Aranda, C y López, M. (2015). Validez Factorial del Maslach Burnout Inventory-General Survey en ocho países latinoamericanos. *Ciencia y Trabajo, 17*, 28-31.

Pérez, J. P. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales, 29*, 445-455.

Ruiz, D., Pando, M., Aranda, C., y Almeida, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Cienc Trab*, 16, 116-120.

Yslado, R., Nuñez, L y Norabuena.R. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para el síndrome de burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e independencia (2009), Investigación psicológica, 13, 151-162.

13 - IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO SOBRE DESARROLLO INTELECTUAL EN NIVEL BACHILLERATO

AUTORES:

Leticia Sesento García[6],Nallely Guadalupe Cortes Arcos[7],Griselda Sesento García[8].

Colegio Primitivo y Nacional de la UMSNH

País: México

Eje temático IV. Pertinencia teórica, técnica y metodológica de la psicología en latinoamérica

Modalidad: Ponencias Libres

Contacto: Dra. Leticia Sesento Garcíaleticiasesentogarcia@yahoo.com.mx

Resumen

El desarrollo intelectual se refiere al desarrollo de la percepción y del pensamiento, siempre en estrecha relación con las áreas motora, social, lingüística y de autonomía; trabajar en desarrollar estas habilidades intelectuales permitirá que el alumno trabaje de mejor manera y con mayor eficacia en situaciones educativas y en su vida cotidiana (González s/f).

Debido a lo anterior, se propone llevar a cabo un curso llevado a cabo por los estudiantes prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología de la UMSNH, el cual, tiene como objetivo practicar habilidades intelectuales relevantes para que el alumno pueda desempeñarse de mejor manera en procesos de evaluación y de trabajos académicos y cotidianos, la estructura del curso se muestra con temas y las estrategias a desempeñar.

Dentro de las habilidades que se propone trabajar se encuentran la comprensión verbal, razonamiento lógico, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, entre otras. Trabajar este tipo de habilidades contribuirá en el crecimiento intelectual del estudiante, en áreas relevantes para el joven de bachillerato.

Con este tipo de estrategias se espera que el alumno reciba una educación integral y contribuya a su rendimiento y aprendizaje, dejando de lado la educación tradicional y complementando ésta, con acciones encaminadas a desarrollar las habilidades sociales y personales del estudiante.

Palabras Clave: desarrollo intelectual, habilidades, bachillerato, psicología.

Intellectual development refers to the development of perception and thought, always in close connection with the motor, social, linguistic and autonomy areas; work on developing these intellectual skills allow the

6 Coordinadora del departamento de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y docente del mismo.

7 Licenciada en Psicología, apoyo en la Coordinación de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y docente en el Instituto Ausubel de nivel secundaria y bachillerato.

8 Doctora en Derecho y docente de la Facultad de derecho de San Nicolás de Hidalgo.

student to work better and more effectively in educational situations and in their daily lives (González s / f). Due to the above, it is proposed to carry out a course conducted by providers social service students of the Faculty of Psychology UMSNH, which aims to practice relevant intellectual skills that students can perform better assessment processes and academic and everyday work, the course structure is shown with issues and strategies to play.
Among the proposed work skills are verbal comprehension, logical reasoning, decision making, problem solving, creativity, among others. Working these skills will contribute to the intellectual growth of the student, relevant to young high school areas.
With this type of strategy is expected that students receive a comprehensive education and contribute to their performance and learning, rather than on traditional education and complementing this with actions to develop social and personal skills of the student.

Keywords: intellectual development, skills, high school psychology.

Introducción

En nuestra actualidad, en México, la Educación está basada en un Modelo Educativo por competencias, el cual abarca habilidades emocionales, procesos metacognitivos, conocimientos y habilidades intelectuales. Enfocados en ello, el Colegio Primitivo y Nacional UMSNH, en su departamento de tutoría está constantemente diseñando estrategias para fortalecer el aprendizaje y desempeño de sus estudiantes, muestra de ello, es la siguiente propuesta de un curso orientado al desarrollo y fortalecimiento de habilidades intelectuales, si bien, existe un número considerable de habilidades, nos enfocamos en las que, a opinión de docentes, tutores y alumnos, resultan las más importantes y tienen repercusiones académicas importantes. Se realizó un piloteo aplicando el curso a los jóvenes prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología para realizar un pretest y postest para detectar fallas y medir resultados. A continuación se explica detalladamente un análisis que justifica dicha estrategia.

Objetivo

Estructurar un curso sobre el desarrollo intelectual, y aplicarlo a los estudiantes prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología de la UMSNH en el Colegio Primitivo y Nacional, el cual, tiene como objetivo practicar habilidades intelectuales relevantes para que el alumno pueda desempeñarse de mejor manera en procesos de evaluación y de trabajos académicos y cotidianos, la estructura del curso se muestra con temas y las estrategias a desempeñar.

Marco teórico

La inteligencia es una función que permite organizar la actividad del individuo sobre el entorno para utilizarlo, modificarlo o transformarlo y, así, satisfacer sus necesidades. Existen, tres formas de inteligencia claramente distintas, que se superponen: la inteligencia **práctica** (inmediata), la inteligencia **intuitiva** (que intuye consecuencias) y la inteligencia **especulativa** (abstracta, diferida o discursiva).

Inteligencia práctica es aquella que opera con lo real, lo directamente perceptible, y que se da cuando el indi-

viduo reacciona inmediatamente a las exigencias o peticiones del exterior. Esta variedad constituye el primer nivel de inteligencia y tiene sus orígenes en el primer año de vida del niño, a partir del sexto mes, iniciándose con actitudes expresivas (mímica, etc.), para el conocimiento y dominio de sí mismo en su espacio y su tiempo (Período sensorio-motor).

Inteligencia intuitiva es aquella que opera con lo real, pero teniendo ya en cuenta la transferencia de los anteriores aprendizajes, lo que permite anticiparse a nuevas situaciones Esta variedad constituye el segundo nivel de inteligencia y tiene sus orígenes alrededor de los dos años, cuando se conocen y dominan básicamente los sentidos (constantes perceptivas, etc.), la motricidad (gruesa-fina) y se desarrolla la psicomotricidad (gruesa-fina), para el conocimiento y dominio de lo que nos rodea en el espacio y en el tiempo (Período de las operaciones concretas).

La inteligencia especulativa precede a la intuitiva como nueva orientación de la actividad intelectual, dirigida no tanto a su realización inmediata (puesta en práctica), como hacia la simbolización del mundo y su conocimiento; esto es, antes de actuar, el individuo trata de representar y pensar el mundo para conocerlo, utilizarlo y dominarlo (Período de las operaciones formales) (Ramírez, s/f).

Con lo anterior, se muestra las habilidades que forman al ser humano, ahora abarcaremos el concepto de desarrollo intelectual, éste se refiere, fundamentalmente, al desarrollo de la percepción y del pensamiento, siempre en estrecha interrelación con el resto de las áreas (motora, social, lingüística y de autonomía).

Al hablar del desarrollo intelectual, no podemos separarlo de los procesos cognoscitivos básicos (atención, intuición, imitación, memoria, asociación,...). A través de las sensaciones, de la percepción, de las representaciones, se forman las primeras ideas, las concepciones acerca del mundo que actúa sobre el sujeto. Se crean además las bases para el desarrollo de la imaginación, así como, sólidos cimientos sobre los que se construye todo el desarrollo intelectual. Pero no se trata solamente de la esfera cognoscitiva.

La esfera afectiva, las motivaciones, los intereses, ejercen una gran influencia en la realización de actividades y en el planteamiento y solución de problemas, esencial en el desarrollo del pensamiento. Por otra parte, la concentración prolongada y persistencia en actividades, que muchas veces ni siquiera son satisfactorias, es fundamental para todo el desarrollo cognoscitivo e intelectual que requiere esfuerzo y dedicación.

Habilidades Intelectuales

Para el presente trabajo nos enfocaremos en las siguientes habilidades intelectuales, las cuales, se definen a continuación, para su mejor comprensión:

a) Progresión Numérica: comprensión de los valores numéricos y su relación, lo cual, permitirá manejar el sistema numérico de manera eficaz.

b) Vocabulario: habilidad que permite manejar la información verbal, es el elemento básico del lenguaje,

trabajar en ella, favorece la comunicación, aspecto importante en la inteligencia.

c) Analogías: Habilidad para entender la información poco obvia, permite la comprensión de metáforas, obtener ideas de los textos, etc.

d) Interpretar información: conjuntar habilidades como vocabulario, reconocimiento de patrones y decodificación, permiten dar sentido a la información que es recibida.

e) Cálculo mental: parte de los procesos matemáticos, que permite agilizar la mente, pensar lógicamente, es importante, realizar las operaciones sin ningún tipo de ayuda externa, esto favorecerá sus resultados.

f) Juicio de conceptos similares: establecer igualdades o diferencias entre algo; ésta habilidad se relaciona con la toma de decisiones, lo cual, al desarrollarla favorecerá aspectos académicos y personales del alumno.

Implicaciones Educativas del Desarrollo Intelectual

Con lo anterior se puede concluir que, el avance más importante en el desarrollo intelectual del adolescente que los padres y docentes deberán tener en cuenta, consiste en la gradual transición de un modo de comprensión y manipulación de proposiciones predominantemente concretas a las más complejas y abstractas. De ahí, su decisiva repercusión en la selección y puesta en práctica de los modelos, estrategias y estilos de situación, aprendizaje y enseñanza.

En ese sentido, podemos destacar las siguientes implicaciones educativas:

1. La inteligencia es modificable y, por tanto, se puede mejorar.

2. Conviene tener en cuenta las aportaciones de Piaget en cuanto al desarrollo intelectual; de Feuerstein, sobre la modificabilidad de la inteligencia y su desarrollo potencial; de Gardner, sobre las inteligencias múltiples y de Sternberg , sobre la teoría triárquica de la inteligencia: analítica, práctica y creativa (Rafael, 2007).

3. Dado que el adolescente opera principalmente en el plano verbal abstracto, es preciso desarrollar estrategias docentes que permitan fortalecer a esta característica y aprovecharla al máximo.

4. Los nuevos conceptos y proposiciones se adquieren sin necesidad de apoyos empíricos-concretos, en forma de relaciones verbales o simbólicas con base en las abstracciones aprendidas con anterioridad (Vygotsky, 1984).

5. Es posible seguir utilizando las técnicas por descubrimiento y de solución de problemas.

6. La enseñanza expositiva abstracta y de tipo verbal puede dar muy buenos resultados; eso sin abusar, perfectamente armonizada con otros tipos de enseñanza que incluso pudieran sustentarse en lo empírico-concreto (intuición, etc.). Conviene no confundir este tipo de enseñanza expositiva-significativa con las tradicionales técnicas repetitivas.

7. Hay que facilitar el empleo del método hipotético-deductivo, sin olvidar el empírico-inductivo, con el fin de ejercitar al alumno en la formulación de hipótesis de trabajo, para que, por deducción, consiga entresacar lo real dentro de lo posible.

8. Conviene ejercitar al alumno adolescente en el manejo del pensamiento proposicional y de los esquemas operatorios formales.

9. Debemos potenciar los estilos cognitivos particulares de cada adolescente.

10. Se impone el análisis crítico permanente.

11. Es necesario favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que utilicen y potencien la interrelación individuo-medio, respetando el ritmo de desarrollo evolutivo de cada uno.

12. Es imprescindible no olvidar nunca el contexto donde se inscribe el proceso de desarrollo intelectual del adolescente.

Método

Para el diseño del curso propuesto en este trabajo los profesores que fungen actualmente como tutores activos dentro del Colegio, se dieron a la tarea de a través de una serie de ejercicios detectar aquellas habilidades que presentan dificultad en su grupo-clase, y en base a los resultados obtenidos se obtuvo que las más conflictivas para los jóvenes en función de porcentajes son:

1) Progresión numérica
2) Vocabulario
3) analogías
4) Interpretar información
5) Cálculo mental
6) Juicio de conceptos similares

Basado en éstos resultados se diseñó el curso, el cual, como primer momento, se aplicará a los jóvenes prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología para poder corroborar su efectividad, evaluando a través de pretest y postest, lo cual, permitirá identificar aspectos a mejorar, además con la finalidad de que mediante su servicio ellos, sean los aplicadores del curso lo cual, permitirá abarcar al 100% de la población estudiantil.

Resultados

Los jóvenes que presenciaron el curso, muestran que el repetir ejercicios de manera gradual, favorece que la habilidad quede instalada en su mente, con lo cual, permite que su mente trabaje de manera más veloz y comprenda los requerimientos de los ejercicios, en el único tema que no se mostraron cambios significativos fue en el área de juicio de conceptos similares, aspecto que debe considerarse antes de comenzar la aplicación masiva del curso, para detectar el área de oportunidad de ésta temática.

Los datos anteriores muestran que es útil el curso diseñado y que puede repercutir de manera significativa en el desempeño tanto académico como personal del estudiante, lo cual, complementado con los conocimientos diarios, propicia una educación cada vez más completa y sobre todo orientada al modelo educativo por competencias.

Conclusiones

Dentro del modelo Educativo actual en México, basado en competencias, nos muestra la importancia de trabajar en desarrollar y fortalecer habilidades intelectuales, en conjunto con los procesos metacognitivos del joven, es por ello, que comprometidos con una educación completa y aplicable al mundo social, los tutores del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo diseñan estrategias como la anterior para fortalecer las habilidades de sus estudiantes, que los prepare para su egreso a las instituciones de educación superior y para el mundo laboral.

Si bien, se tiene claro, que no se crearán cambios repentinos, se espera exista concientización de los jóvenes sobre la importancia de trabajar en su desarrollo intelectual y no sólo en recibir conocimientos, ya que, es el conjunto de éstos lo que les brindará mayores herramientas para su futuro.

Referencias

- González, A. (s/f). El desarrollo de las Inteligencias en el Centro Infantil Cubano.
- L., Vygotsky, (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje, p. 105-116.
- Rafael, A. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, M., Herrera, F. (s/f). El desarrollo intelectual en la adolescencia. Universidad de Granada.

14 - LA RELACIÓN TERAPÉUTICA, EL PROCESO DE LA TERAPIA Y LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS SISTÉMICOS.

AUTOR:

Desatnik Miechimsky Ofelia

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Datos autora: **OFELIA DESATNIK MIECHIMSKY**

odesat@gmail.com México. UNAM FES Iztacala. Tel (52) 55 54190647

Obtuvo la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM, la Maestría en Psicología del Desarrollo y Trastornos del Ajuste Escolar en la Universidad Anáhuac y en Terapia Familiar Sistémica en el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia ILEF. Ha seminarios y diplomados sobre Psicoterapia Sistémica y Posmoderna. Es profesora titular de la UNAM en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala desde 1977, en la Licenciatura en Psicología y en la Maestría en Psicología con Residencia en Terapia Familiar Sistémica de la que es Responsable Académica desde 2001. Pertenece al Proyecto de Investigación Evaluación y Planeación Educativa de la FES Iztacala. Ha investigado y tiene publicaciones sobre temas como relaciones escolares, género, violencia e intervención psicosocial; supervisión y formación de terapeutas; relaciones y procesos en la terapia familiar sistémica y posmoderna. Ha sido ponente en eventos académicos nacionales e internacionales sobre estos temas. Ha sido docente, supervisora y ex presidenta de ILEF. Ha participado como ponente en diplomados sobre violencia, psicoterapia sistémica de parejas y familias, psicología educativa y organizacional. Realiza práctica privada en terapia familiar, individual y de pareja, Es miembro de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, del Consejo Mexicano de Terapia Familiar, de la Asociación Latinoamericana de Formación y Enseñanza de la Psicología, del Colegio Nacional de Psicólogos, AC de México.

Introducción.

Este libro promueve la relevancia de indagar información acerca de lo que piensa el terapeuta y terapeutas en formación, pues permite acercarnos a las maneras como sus representaciones se aproximan o se alejan del conocimiento clínico, de los significados pertinentes que se van construyendo en los escenarios de la práctica terapéutica, de la calidad de las relaciones intersubjetivas que se fomentan, así como de los procesos que guían la práctica de la terapia familiar para satisfacer las demandas, deseos y expectativas de los consultantes

El texto ofrece aportaciones valiosas para reflexionar sobre la relevancia del vínculo que se va construyendo en los terapeutas y terapeutas en formación, entre sus representaciones y su formación profesional. La autora asume que el acercarse a las ideas, aspiraciones, expectativas, creencias y valores de los terapeutas así como de su formación, hace posible la explicación de los eventos intersubjetivos que se van construyendo en la relación clínica y, a la vez, permite comprender la dinámica relacional en la construcción de los procesos terapéuticos.

Conocer las representaciones de los profesionales, permite comprender la visión que van construyendo sobre la realidad clínica, la organización significante que van forjando, las maneras de pensar e interpretar las experiencias contextuales y sobre cómo van dando sentido de identidad, toma de posición y pertenencia social.

Reseña.

En este libro convergen tres ideas básicas, de las que se derivan los planteamientos que aquí se exponen. Estas ideas se asocian a experiencias dentro del campo profesional de la psicoterapia, así como de la formación de terapeutas.

En específico nos referimos a las terapias sistémica y construccionista, además de que asumimos una postura desde la complejidad (Morin, 1990) y una postura dialógica (Bertrando, 2011), con la intención de comprender las representaciones que tenemos los y las terapeutas de estas áreas sobre los temas que se analizan en este libro.

Estas tres ideas básicas que se mencionarán a continuación, se han concebido a partir de grupos de preguntas que dan cuenta de la reflexión que hemos hecho a lo largo de nuestra participación en los escenarios académicos, clínicos y comunitarios, donde ha sido relevante el diálogo entre ideas y prácticas, entre formadores, alumnos, terapeutas y consultantes, entre contextos, relaciones, contenidos, procesos y significados.

En primer lugar, nos planteamos preguntas como ¿qué hacemos cuando hacemos terapia?, ¿cómo nos vinculamos con la tarea misma y con las personas involucradas, ya sea consultantes, terapeutas, supervisores o personas que participan en los contextos donde se da este proceso? Al reflexionar sobre la terapia ¿la consideramos como un proceso en el que se espera que haya un cambio, o bien, pensamos en construir nuevas historias que permitan un modo de vivir distinto? ¿Cómo viven los consultantes el proceso de la terapia? ¿Éstearroja resultados dependiendo de la postura teórica que lo sustenta o es independiente del modelo? ¿Cuál es el objetivo del proceso terapéutico: cambiar síntomas, conductas, relaciones, historias? ¿Cómo es que, quienes trabajamos en este campo profesional, nos implicamos en la relación con los demás? ¿Qué es lo que define una relación terapéutica y qué importancia tiene para el proceso de la terapia? ¿Cómo es que ésta se construye?

En segundo lugar, las preguntas se refieren a la formación de los terapeutas: ¿cómo se forman? ¿Qué es lo que transmitimos a los psicólogos en formación acerca de lo que implica construirse como terapeutas tanto en licenciatura como en el posgrado en Terapia Sistémica y Posmoderna? ¿Cuáles son las habilidades básicas que los terapeutas deben desarrollar para sentirse competentes en su tarea? ¿Cómo influyen las ideas y prácticas derivadas de los distintos modelos terapéuticos en la construcción del terapeuta?

En tercer lugar, otro grupo de preguntas está asociado a la reflexión acerca de cómo conocer y comprender lo que piensan los actores en torno de estos procesos, contextos, relaciones, acciones y significados. Hemos encontrado en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1985) un marco de análisis posible para adentrarnos en la descripción y explicación de algunos de esos procesos.

Existe una interconexión entre las representaciones y la acción misma, por lo que, a partir de comprender

cómo conocemos y cómo construimos el proceso de la terapia y la relación terapéutica, sería posible acercarnos a la práctica, a la manera de explicar lo que hacen los terapeutas cuando trabajan como tales. Asimismo, la representación nos permite observar cómo han incorporado un conocimiento, un saber hacer y una construcción de sí mismos como terapeutas. Las representaciones son el marco de referencia de las personas, e influyen en sus acciones, percepciones y planes; al mismo tiempo, se retroalimentan por las acciones, experiencias y reflexiones que genera, de un modo recursivo, la construcción continua de esas representaciones.

El conocimiento acerca de lo que los terapeutas y los terapeutas en formación representan sobre su práctica y su formación nos orientaría a la evaluación de los procesos y escenarios en los que se van co-construyendo competencias, actitudes, valores y acciones, para poder incidir en la generación de terapeutas que desarrollen un ejercicio profesional ético con una mirada de complejidad plural y diversa, en el que se enfoque, desde una postura crítica y científica, la complejidad inherente a las relaciones humanas, reconociendo los contextos histórico-socio-culturales y con la intención de evitar interpretaciones simplistas y fragmentarias.

El objetivo es desarrollar un trabajo ético y comprometido con las personas, las instituciones y los contextos comunitarios, reconociendo que somos parte de una realidad histórica que se va construyendo y que puede modificarse según las necesidades y objetivos de las personas. Esto implica comprender los procesos sociales en los que vivimos, donde puedan generarse campos de discusión en los que se enfoque de manera responsable lo que ocurre en el contexto, por ejemplo no patologizar a las personas, no etiquetar, promover una mirada de diversidad y de equidad desde la formación y desde la actividad terapéutica, y reconocer que en la consulta psicológica participa más de una persona, es decir, no sólo están implicados en el proceso de cambio o de resignificación los consultantes. Si pensamos de manera sistémica, habrá muchos círculos de personas que influyen en quien trabajó en el proceso terapéutico y, a la vez, se verán influidas por los cambios o procesos de homeostasis que ocurran en la participación dentro de la terapia.

El estudio de las representaciones se basa en la propuesta de que las personas son quienes construyen significados basados en las dimensiones que tienen en estos procesos, y, al mismo tiempo, toman en cuenta las premisas y creencias validadas por la cultura. El sistema representacional va a estar conformado por la interconexión entre la conducta que está asociada con relaciones y significados de la realidad, ubicados en un contexto sociocultural específico. Las representaciones estructuran a las personas, sus acciones, pensamientos, emociones y, a la vez, se ven influidas por esta estructuración en un proceso dinámico.

A lo largo del libro se plantean distintas áreas de análisis en las que se presentan dilemas diversos que invitan a preguntarnos y a investigar más sobre los mismos, a ampliar una visión que reconozca continuamente las interconexiones, las distinciones y similitudes. Esto implica que en muchas ocasiones no se den respuestas cerradas o definitivas a cuestionamientos que se discuten; el planteamiento de los dilemas que se dan tanto en las prácticas terapéuticas como en las formativas permite abrir campos de reflexión, ensanchar realidades y diversificar las opciones susceptibles de explicar los problemas, contextos y relaciones sugeridas.

La motivación para escribir este libro surge de un intento por dar sentido al trabajo realizado durante años en la formación de terapeutas, así como en la práctica terapéutica misma. En específico, el trabajo en la formación está ligado a la participación en procesos educativos en los niveles de licenciatura y de posgrado, en los que he participado asumiendo distintos roles, tanto en la docencia, investigación y tutoría como en la super-

visión clínica de terapeutas en escenarios reales, en sesiones clínicas individuales o grupales, así como en la coordinación del programa de maestría y de las clínicas que tienen la doble función de atender a miembros de la comunidad y ser escenario de acción para quienes se forman.

En estos ámbitos ha existido una preocupación por conjuntar el análisis, la discusión, el cuestionamiento, la complejización, la integración y aplicación tanto de habilidades, valores y experiencias de vida como de la inmersión y significación de las vivencias en distintas condiciones del contexto, en las que se van construyendo y re-construyendo historias, premisas, creencias, conocimientos, valores, que van a estar coexistiendo de manera continua tanto en los escenarios de formación teórico-metodológica como en las conversaciones con colegas, con quienes hemos compartido espacios académicos e institucionales, y con los consultantes que acuden a los espacios terapéuticos.

Nos preguntamos ¿qué es lo que enseñamos a los terapeutas en formación sobre lo que es hacer terapia, sobre cómo acercarse con respeto a las personas, comprender las realidades que nos presentan? ¿Cómo entender las representaciones que ya han incorporado, ya sea a partir de su aprendizaje de modelos teóricos diversos, o bien, por sus experiencias de vida en distintos contextos, de lo que implica vincularse con personas que solicitan una consulta? ¿Cómo insistir en que no podemos promover necesariamente un cambio desde el interés, necesidad o motivación del terapeuta, sino a partir de comprender la complejidad de las experiencias vividas, de su percepción de dificultad o de posibilidad? ¿Cómo transmitir la intención de reconocer en cada persona los intentos de solución o de posibilidad o imposibilidad de enfrentar las dificultades de la vida moderna, del campo laboral, de salud, comunitario, institucional, entre otros?

La mayor parte de las reflexiones y experiencias referidas en el libro se han derivado de mi participación en el trabajo terapéutico, docente, de investigación y coordinación en el Programa de Maestría en Psicología, en la Residencia en Terapia Familiar de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM, así como en el proyecto de investigación "Evaluación y planeación educativa" en esta misma institución. También, en programas de licenciatura, posgrados y diplomados de varias instituciones, como en la FES Iztacala de la UNAM, el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF) y otros escenarios académicos donde he compartido ideas y experiencias con distintos profesionales, estudiantes y consultantes.

Este trabajo es parte del proyecto PAPIME, financiado por la UNAM, "Implicación de las representaciones de profesores y estudiantes en el mejoramiento de las prácticas educativas", cuyo objetivo fue conocer las formas en que profesores y estudiantes representan y dan sentido al acto educativo y a sus resultados en el aprendizaje. Es aquí donde se ubica el interés por conocer cómo representan los terapeutas en formación aspectos de su proceso formativo, de la manera en que pueden vincularse con las personas en el contexto terapéutico, así como la forma en que representan el proceso de la terapia.

La formación integra teoría y práctica, y enfoca de manera permanente, desde la cibernética de segundo orden, la implicación personal de consultantes, terapeutas y formadores en el mismo sistema entrelazado, en el que el lugar del observador va a estar de modo persistente inmerso en el sistema observado y observante (Desatnik, Franklin y Rubli, 2001). Al tener en cuenta esta postura, la formación se enfoca a la persona del terapeuta, así como a las relaciones sistémicas que se establecen entre los distintos participantes en el sistema, incluyendo los marcos epistemológicos, las historias de los sujetos y los contextos relacionales.

Cabe mencionar que cuando hablamos de terapia, proceso y relación terapéutica, estamos partiendo de los modelos sistémicos y socio construccionistas, que son los que sustentan, desde el punto de vista teórico, el programa de formación y de trabajo clínico en el posgrado en Terapia Familiar de la FES Iztacala de la UNAM. Estas perspectivas son la base de la formación, sin embargo, ésta no se agota en ellas. Hay investigación muy amplia en temas diversos y relevantes para la formación y trabajo de los terapeutas, ya que concebimos esta área profesional reconociendo la complejidad, la transdisciplina y la necesidad de escuchar distintas voces que nos orienten a enfoques éticos y pertinentes, más que a apegos a modelos particulares que, finalmente, dan una perspectiva de la situación pero no abarcan todo lo que se pudiera comprender de cada una de ellas. Consideramos importante aclarar que en este trabajo no existe la intención de adentrarse en modelos específicos ni de marcar similitudes o diferencias teórico-clínicas entre los modelos particulares o de momentos de desarrollo concretos de las propuestas conectadas con estas perspectivas epistemológicas.

En la formación de los terapeutas y en la práctica clínica en general se da de manera continua un diálogo interno en el terapeuta, en el que concurren distintas ideas, emociones, experiencias, conocimientos, habilidades. Muchas de ellas están mediadas por los aprendizajes y afiliaciones a modelos teórico clínicos desarrollados por distintas escuelas de pensamiento que marcan un modo de pensar y de hacer terapia. En muchos casos, la actividad terapéutica se vuelve mecánica cuando se concentra de manera excesiva en la reproducción de técnicas y modos de acción que obedecen a modelos específicos cuya congruencia es clara, pero que no siempre se adecuan a las necesidades, contextos o especificidades de consultantes y terapeutas.

Es por esto que consideramos relevante comprender cómo representan los terapeutas los lineamientos que guían su quehacer profesional. Cómo, desde los distintos modelos se marca un modo de vinculación con los consultantes, cuál es el tipo de relación, ya sea de horizontalidad o verticalidad, estilos de autoridad o directividad diversos que se proponen desde cada postura epistemológica.

También, en cuanto al proceso terapéutico, se ha observado que es importante comprender cómo representan los terapeutas el foco de su acción, ya sea sobre el síntoma, sobre la conducta problemática, o bien, si se orienta hacia los significados, a la construcción y re-construcción de historias que abren posibilidades. Los distintos modelos epistemológicos exponen distintos modos de conceptualizar la terapia, el objetivo al que ésta se dirige, la intención de cambio, transformación, reconstrucción y amplificación.

Bertrando (2011) habla de una actitud dialógica, basada en que con frecuencia se da un diálogo en dos áreas: "el primero entre modelos diferentes y a veces en conflicto, y el segundo entre la reflexión práctica y la reflexión teórica, ambos estimulándose, modificándose y contextualizándose recursivamente" (p. viii). En el contexto de la terapia, la interconexión entre teoría y práctica es fundamental. Ambas deben retroalimentarse con frecuencia, y el terapeuta no puede sólo basarse en una u otra. En este sentido, hemos priorizado el análisis teórico-metodológico de la práctica clínica, la retroalimentación de las acciones clínicas a los modos de pensar y construir la terapia; resaltamos la investigación aplicada conectada con las acciones en el consultorio, así como la aplicación de distintas estrategias y acciones que favorezcan la búsqueda de alternativas para que los consultantes encuentren un bienestar, modos distintos de concebir y de vivir las situaciones difíciles por las que están pasando. En este diálogo también confluyen las reflexiones sobre los modelos modernos y posmodernos, en particular, los derivados de la perspectiva sistémica y cibernética, así como los que surgen

de las perspectivas del construccionismo social.

En el diálogo entre teoría y práctica, entre los distintos modos de concebirlas, se dan de manera continua algunas distinciones y confluencias tanto epistemológicas e ideológicas como metodológicas y relacionales, asociadas a las premisas de cada una de estas propuestas. Las representaciones también van a estar ligadas a premisas, creencias, principios y experiencias, asociadas a las distintas concepciones y aplicaciones clínicas.

Estas reflexiones trascienden los espacios de trabajo y se han convertido en conversaciones continuas que favorecen la posibilidad de compartir y de co-construir significados, así como nuevas historias que incorporen las historias presentes de manera permanente, tanto de los terapeutas como de los consultantes. Conocer las representaciones sociales de los terapeutas en formación y de los que se vinculan en los procesos terapéuticos implica comprender la manera en que éstas pueden intervenir en las prácticas sociales, así como entender cómo se traducen en desempeños psicosociales ante una tarea tan minuciosa y relevante, donde impera la ética y el compromiso con la comunidad y donde el cuidado tanto del terapeuta como de los consultantes debe ser central.

En la Introducción, se expone la cuestión de por qué estudiar la formación de terapeutas desde el enfoque de las representaciones sociales. Asimismo, se analiza cómo la representación de procesos terapéuticos y de relaciones entre consultantes y terapeutas permite un acercamiento a la manera en que los distintos actores construyen sus formas de vincularse y de adentrarse en el proceso terapéutico.

El capítulo 1 se enfoca a la explicación de algunos conceptos básicos del marco de las representaciones sociales (Moscovici, 1985). También se mencionan algunas de las investigaciones que se han realizado en el campo de la formación y del ejercicio profesional dentro de la Psicología.

El capítulo 2 se concentra en la comprensión de cómo representan los estudiantes del área clínica y del posgrado en terapia sistémica y socioconstruccionista, su formación, los aprendizajes, habilidades y valores.

El capítulo 3 habla de la manera en que representan los terapeutas en formación el proceso de la terapia, cómo se concibe este proceso, ya sea que se derive de una concepción sistémica donde se estaría planteando como objetivo un cambio, o bien, desde una postura posmoderna se estaría proponiendo una co-*construcción* de significados, un proceso de re-historia donde se construyan alternativas posibles.

El capítulo 4 se refiere a la representación sobre la relación terapéutica; se mencionan distintas maneras de conceptualizar dicha relación, con base en algunas propuestas teóricas, principalmente desde las perspectivas sistémica y posmoderna.

Por último, en el apartado Consideraciones finales, se hace una reflexión sobre algunos aspectos referidos a lo largo del libro, con la cual se discuten distintas directrices de análisis que puedan abrir posibilidades y distintos caminos.

En suma, podemos afirmar que éstos son temas no acabados; se trata de continuar con esta serie de análisis y reflexiones en las que se mantenga una actitud de diálogo entre teoría y práctica, entre los terapeutas y los consultantes, entre las ideas y las emociones de terapeutas y consultantes, entre las distintas maneras de pensar y actuar en los contextos terapéuticos y de formación. Asimismo, se propone mantener una actitud de

curiosidad ante la manera en que alumnos y docentes se involucran en la tarea formativa, que redundará en el desarrollo de distintas ideas, propuestas, escenarios de aplicación, en las que se interconecte una postura ética, científica y compleja de las relaciones humanas.

Referencias bibliográficas.

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Anderson (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu

Andolfi, M. (2003). *El coloquio relacional.* Barcelona: Paidós.

Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.

Bertrando, P. (2011). *El terapeuta dialógico. El diálogo que conmueve y transforma*. México: Pax.

Corbella, S. y Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, Vol. 19, n° 2 (diciembre), 205-221.

Covarrubias, P. y Camarena, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. México: FESI-UNAM.

Desatnik, O., Franklin, A. y Rubli, D. (2001). Visiones, Re-visión y super-visión del proceso de supervisión. *Psicoterapia y Familia*, 15(1): Vol 15, N° 1, 47-56.

Femat, G. M. L. P. (2006). *Representaciones sociales y procesos de cambio en el grupo familiar*. Tesis de Maestría en Terapia Familiar. México: ILEF.

Gutiérrez, S. y Piña, J. M.(2008). Representaciones sociales: teoría y métodos. En M. I. Arbesú, S. Gutiérrez y J.M. Piña (coord.) *Educación Superior: Representaciones Sociales*. México. Gernika. p. 13-48.

Ibañez, J. (1994). *Regreso del Sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI

Monroy, M. (2003). *Representaciones pedagógicas de estudiantes de nivel licenciatura sobre los profesores*. Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Minuchin, S., Nichols, M.P., Lee, W.Y. (2011). *Evaluación de familias y parejas*. *Del síntoma al siste*ma. México: Paidós.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Papp, P. (1988). El proceso de cambio. México: Paidós.

15 - INTELIGENCIA EMOCIONAL, UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR CON JÓVENES DE BACHILLERATO.

AUTORES:

Leticia Sesento García[9], Nallely Guadalupe Cortes Arcos[10], Griselda Sesento García [11].

Colegio Primitivo y Nacional de la UMSNH

Contacto: Dra. Leticia Sesento Garcíaleticiasesentogarcia@yahoo.com.mx

Resumen

El sector educativo se centra en mejorar todos los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones de educación, mediante una propuesta de formación integral que proporcione a los estudiantes herramientas para afrontar los desafíos del sector laboral del siglo XXI. Es así, como en la actualidad existen diversos programas de educación emocional que pretenden apoyar a los estudiantes, con la finalidad de que estos puedan tener un sólido rendimiento académico en las aulas escolares y un exitoso desarrollo profesional en el escenario laboral actual (Buenrostro, 2012).

Debido a dicho panorama, el objetivo de este estudio descriptivo, muestra la identificación de las diferencias existentes entre la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros con la finalidad de sentar bases para orientar una serie de acciones de gestión educativa basadas en la formación emocional de los alumnos para la potencialización de su desempeño escolar y profesional.

Se propone llevar a cabo acciones por parte del departamento de tutoría en su modalidad grupal, del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, en las cuales, los estudiantes y profesores se acerquen a situaciones reales de su vida en las que se vivan problemáticas moralmente relevantes, y reflexionen sobre sus emociones, sentimientos, pensamientos, y conductas, desarrollando la sensibilidad moral a partir de la toma de conciencia de la experiencia emocional vivida. Esto, trabajado mediante procesos de reflexión en los que se clarifiquen ideas y valores, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás y un mayor compromiso moral que les permita una auto regulación emocional en situaciones problemáticas de interacción social, lo cual, ayudará en su desenvolvimiento tanto en la institución educativa como en el sector personal y laboral.

---

9 Coordinadora del Departamento de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo

10 Licenciada en Psicología, apoyo en la Coordinación de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

11 Doctora en Derecho y docente de la Facultad de Derecho del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

Palabras Clave: inteligencia emocional, bachillerato, tutoría, emociones.

The education sector focuses on improving all the administrative processes of teaching and educational institutions through a comprehensive training proposal to provide students with tools to meet the challenges of the labor sector of the century. Thus, as at present there are several emotional education programs that aim to support the students, in order that they can have a strong academic performance in the classroom and a successful professional development in the current job scenario (Buenrostro, 2012).

Due to this situation, the objective of this descriptive study shows the identification of the differences between the perception of emotions, managing emotions of oneself, managing the emotions of others in order to lay the foundations for orienting a series of educational activities based on emotional management training of students for the potentiation of their school and professional performance.

It is proposed to take action by the department tutoring their group mode, the Primitive and National School of San Nicholas de Hidalgo, in which, students and teachers come to real life situations in which problematic live morally relevant, and reflect on their emotions, feelings, thoughts, and behaviors, developing moral sensibility from awareness of lived emotional experience. This worked through processes of reflection in which ideas and values clarification, getting a better understanding of themselves and others and a greater moral commitment to enable them emotional self regulation in problematic situations of social interaction, which will help in its development both in school and in the personal and professional sector.

Keywords: Emotional intelligence, school, tutoring, emotions

Introducción

En nuestros días la educación exige considerar diferentes ámbitos de la vida del ser humano. A principios del año 2000 se observa una progresiva sensibilización social por los temas relacionados a las emociones y sus efectos en el sector educativo. Actualmente va en crecimiento el nuemro de investigaciones, experiencias educativas, cursos, enfocados en ésta área de desarrollo. ésto, muestra la evidencia empirica de los efectos positivos de la inteligencia emocional en muchos aspectos de la vida (Bisquerra, 2012).

Con este trabajo se pretende mostrar el interés por el tema, y se muestra una estrategia que diseñan los tutores del Colegio Primitivo y Nacional UMSNH, para comenzar a trabajar la inteligencia emocional con sus jóvenes de educación medio superior con la finalidad de cumplir los requeriemintos del Modelo Educativo por Competencias, apoyados además por el departamento psicopedagógico del Colegio.

Objetivo

Llevar a cabo acciones por parte del departamento de tutoría en su modalidad grupal, del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, en las cuales, los estudiantes y profesores se acerquen a situaciones reales de su vida en las que se vivan problemáticas moralmente relevantes, y reflexionen sobre sus emociones, sentimientos, pensamientos, y conductas, desarrollando la sensibilidad moral a partir de la toma de conciencia de la experiencia emocional vivida. Esto, trabajado mediante procesos de reflexión en los que se clarifiquen ideas y valores, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás y un mayor compromiso moral que les permita una auto regulación emocional en situaciones problemáticas de interacción social

Marco teórico

La vinculación inteligencia emocional (IE) en las instituciones educativas ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y como el social son importantes en el desempeño académico (Barna y Brott, 2011)

Para evitar el problema de la conceptualización de inteligencia emocional, Bar On (1992) la considera como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad, los cuales interactúan de manera conjunta en la persona, facilitándole su adaptación al medio. En este modelo se distinguen cinco factores generales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado aní- mico. Estos factores, a su vez, se subdividen en 15 componentes de orden menor, entre los que cabe señalar comprobación de la realidad y control de impulsos.

La IE para Bar-On es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo. Al ser un modelo multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento, está orientado al proceso antes al logro (Ugarriza & Pajares, 2004).

En México, son escasos los estudios llevados a cabo sobre esta temática; los que se han desarrollado han sido básicamente con población universitaria (Sánchez, et al. 2007 y Legorreta y Mendoza, 2010) por lo que no se cuentan con estudios publicados para conocer la relación de la inteligencia emocional y las instituciones educativas.

Inteligencia emocional en el ámbito educativo

En el contexto educativo son de gran importancia las relaciones positivas establecidas entre la inteligencia emocional y el logro académico, la prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales (Fernández-Becorral, Extremera y Palomera, 2008).

Estudios como el de Parker et al. (2004) encontraron una fuerte relación entre el éxito académico de los adolescentes con las principales dimensiones de la inteligencia emocional. Los alumnos quienes obtuvieron mayor promedio académico obtuvieron puntuaciones elevadas de Inteligencia emocional en las áreas: ineterpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Asímismo, Petrides, Frederickson, y Furnham (2004) estudiaron

el rol de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y las conductas escolares disruptivas. Se encontraron relaciones moderadas entre la inteligencia emocional y las habilidades cognitivas y rendimiento académico, además, los jóvenes con mayor puntaje en Inteligencia emocional fueron menos propensos a presentar faltas injustificadas o ser expulsados de la escuela.

Basados en la información anterior, se muestra la importancia de trabajar esta importante área de la vida de los jóvenes y la tutoría es el escenario idóneo para abarcar al mayor número de estudiantes posible, y con ello, esperar que los resultados de ésta estrategia se muestren en los índices de conducta y permanencia en la institución, focos rojos en instituciones de nivel medio superior.

Tutoría grupal

La tutoría grupal es la orientación, apoyo y guía que el profesor brinda a la totalidad de los alumnos del grupo específico donde fue nombrado tutor, interesándose en su situación académica y personal que les puede generar retraso o rezago académico; el tutor detecta problemas, los aborda y resuelve los que le son posibles, y canaliza otros (Angulo, 2010). Actualmente en la institución además del profesor, los prestadores de servicio social de la Facultad de Psicología desempeñan el rol de tutor grupal, lo cual, brinda otro enfoque y atiende a mayor número de estudiantes.

Método

Participantes

Todos los alumnos regulares que cursen el primer grado de preparatoria, turno matutino y vespertino, del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

Instrumentos: Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizará el siguiente instrumento: Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes. (EQ-i: YV, Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parker, 2000). Este inventario es un autoinforme que está diseñado para evaluar el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de 7 a 18 años. Consta de 60 reactivos que se distribuyen en las siguientes escalas:

Intrapersonal. Evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia. Tiene que ver con la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas.

Interpersonal. Valora la conciencia social y las relaciones interpersonales. Comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

Manejo del estrés. Mide el manejo y la regulación del estrés. Está compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.

Adaptabilidad. Indaga la capacidad de adaptación y de gestión al cambio. Incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad (Zavala, 2008).

La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Percepción emocional (sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada); Comprensión de sentimientos (comprender los estados emocionales); y Regulación emocional (capacidad de regular los estados emocionales adecuadamente).

Cada uno de estos subfactores se evalúa a través de ocho ítems. A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los reactivos con base en una escala tipo Likert de cinco puntos (que va de "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo") (Trigoso, 2013).

Esto servirá para detectar las principales necesidades que presenta la población estudiantil, y en base a ello, se comenzará a diseñar un plan de trabajo para los tutores grupales, que con apoyo, del departamento psicológico, atenderán la parte de la educación emocional, para fomentar un ambiente sano en la institución y en la vida de los jóvenes.

Conclusiones

Estos resultados ponen en evidencia la importancia de incorporar programas de inteligencia emocional en las escuelas con la finalidad de enseñar a los alumnos a manejar sus emociones, ya que, como se ha demostrado, el manejo de las emociones juega un papel importante en el desempeño académico de los adolescentes.

Se considera que en nuestra institución, particularmente, la tutoría sea la principal herramienta para abordar la temática, principalmente porque son estudiantes de la Facultad de Psicología quienes realizarán la intervención en apoyo al departamento psicopedagógico, y esto además de que el estudiante se siente en mayor libertad que con sus profesores, permite que se atienda al elevado número de matrícula con el que se cuenta actualmente. De esta manera contribuimos a la mejora de la educación y fomentamos un clima institucional positivo y de comunicación efectiva.

Referencias

- Barna, J. Y Brott, P. (2011). ¿Qué tan Importante es el Desarrollo personal-/social en el rendimiento Académico? La Perspectiva del conselor Escuela Primaria. Asesoramiento profesional Escuela, 14 (3), 242-250.
- Bisquerra, R.; Puset, E.; Mora, F.; García, E.; López, E.; Pérez, J.; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N. y Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esblugues de Clobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Buenrostro, A.; Valadez, M.; Soltero, R.; Nava, G.; Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. Revista de Educación y Desarrollo, 20. Enero-marzo 2012.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004) Desarrolla tu inteligencia emocional. Barcelona: Kairos. A social cognitive perspective. En M. Brockaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) Hand book of self regulation (pp 13-41). San Diego: Academic Press.
- Legorreta, N. y Mendoza, S. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios del sur del estado de México. Recuperado el 30 de abril del 2010 de http://psiqueprof. blogspot- .com/2010/09/inteligencia-emocional-y-rendimiento.htm
- Parker, J., Creque, R., Barnthart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., y Hogan, M. (2004a). Academic achievement in high school does emotional intelligence matter? Personality and Individual Differences, 37, 1321-1330.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2004). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. European Journal of Personality, 17, 39-57.
- Sánchez, M., Rodríguez, N. y Padilla, M. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? Psicología y Educación, 1 (1), 54-66.
- Trigoso, M. (2013). Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas. (Tesis Doctoral). Universidad de León, León, Guanajuato.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2004). Adapatación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual Técnico. Lima: Edición de las autoras.
- Zavala, M.; Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. N° 15, vol.6 (2), pp.319-338.

16 - CONSTRUYENDO PRAXIS DESDE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA LATINOAMERICANA

Anaclara Lourdes Falco Stambulis [12], Rodrigo Collins de Ávila [13] Colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay - Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad de la República del Uruguay. Montevideo – Uruguay

Resumen

CONSTRUYENDO PRAXIS DESDE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA LATINOAMERICANA

El Colectivo de Psicología Política Latinoamericana (PPL) considera al "Derecho a la Ciudad" como una herramienta de transformación social; desde un posicionamiento de liberación de los sujetos y subjetividades ante las ideologías dominantes. El Colectivo desarrolla praxis sostenidas en la concientización de la realidad y la desnaturalización del sentido común ubicando la producción de urbanidad y el espacio, en el primer plano del conflicto y del cambio social. PPL se asume como opción axiológica, sin asepsia, con un rol político frente a las necesidades de los sectores vulnerados; desde la horizontalidad de estudiantes, docentes y actores sociales, nutriéndose del saber popular, desde el diálogo crítico y transformador; integrando la memoria e identidad de los sujetos con quienes se trabaja. Las acciones con sujetos singulares y colectivos impactan en la vida cotidiana, promoviendo autonomía y posibilidades reales de elección, así como la apropiación, subjetiva y fáctica, de los espacios donde habitan.

Palabras clave: Derecho a la Ciudad, Urbanización, Liberación, Praxis, Subjetividades

Abstract

The Colectivo de Psicología Política Latinoamericana (PPL) considers the "Right to the City" as a tool of social transformation; from a position of release of the subjects and subjectivities to the dominant ideologies. The collective takes practice sustained awareness of reality and common sense denaturation locating production of civility, and space in the foreground of conflict and social change. PPL is assumed axiological option, without asepsis, a political role addressing the needs of sectors violated; from the horizontality of students, teachers and social actors, nourished of popular know, from the critical and transformative dialogue; integrating the memory and identity of those with whom you work. The actions with singular and collective subjects

12 Anaclara Falco: Licenciada en Psicología de la Universidad de la República – Uruguay. Maestranda en Ciencias Humanas, Opción Estudios Latinoamericanos. Integrante del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana. Integrante de grupo de Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC - UdelaR) "Derecho a la Ciudad como Herramienta de Inclusión Social". Integrante del equipo responsable de Proyecto de Investigación "Derecho a la ciudad e inseguridad". Integrante del equipo responsable de los Espacios de Formación Integral "Uso y apropiación de los espacios públicos", "Profundización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" y "Sensibilización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" (Facultad de Psicología – UdelaR). Contacto: anaclara.falco@gmail.com

13 Rodrigo Collins: Estudiante avanzado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República – Uruguay. Docente grado 1 por la investigación, financiada por el Espacio Interdisciplinario (UdelaR): "Plaza parque Gral. Liber Seregni. ¿Paradigma de inclusión y convivencia social". Integrante del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana. Integrante de grupo de Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC - UdelaR) "Derecho a la Ciudad como Herramienta de Inclusión Social". Integrante del equipo responsable de Proyecto de Investigación "Derecho a la ciudad e inseguridad". Integrante del equipo responsable de los Espacios de Formación Integral "Uso y apropiación de los espacios públicos", "Profundización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" y "Sensibilización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" (Facultad de Psicología – UdelaR). Contacto: rodrigocollins.ppl@gmail.com

impact on everyday life, promoting autonomy and real choices to choose, as well as appropriation, subjective and factual, of the spaces they inhabit.

Key words: Right to the City, Urbanization, Liberation, Praxis, Subjectivities

Introducción

Nos interesa en esta exposición, poder plantear las líneas de trabajo que se vienen desarrollando desde el Colectivo de Psicología Política Latinoamericana (PPL), particularmente aquellas vinculadas a tareas de extensión, investigación y enseñanza, en torno al trabajo en diferentes territorios de Montevideo, desde la óptica del Derecho a la Ciudad (Lefebvre, 1968).

El Colectivo de Psicología Política Latinoamericana, está conformado por sujetos singulares y colectivos, integrándose por estudiantes, docentes, egresados de diferentes disciplinas y actores sociales. El Colectivo se constituye desde la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, apostando al diálogo entre saberes y a la construcción colectiva del conocimiento. Se integra en el Programa de Derechos Humanos del Instituto de Psicología de la Salud, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Por otra parte, se integra en una red de organizaciones latinoamericanas (Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología - ULAPSI; Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza en Psicología - ALFEPSI; Cátedra Libre Martín-Baró, entre otras) que, entre otras actividades, vienen construyendo un Observatorio en Psicología Política Latinoamericana, con el objetivo de generar praxis colectivas a nivel de nuestro continente.

El Colectivo PPL plantea entre sus objetivos generar prácticas emancipadoras y transformadoras desde el trabajo en red; y es desde este lugar que se vienen realizando actividades de enseñanza, extensión e investigación, vinculadas a problemáticas que afectan las vidas cotidianas de los sujetos del continente. Se generan así, intervenciones en territorio basadas en constructos teóricos procedentes de la psicología crítica latinoamericana, la sociología, las ciencias de la comunicación, la psicología de la liberación, la educación popular, entre otras.

Desde este Colectivo, entendemos que toda Psicología es Política, en tanto trabaja con y desde la vida cotidiana de las personas, construyendo formas de sentir, pensar y actuar, abordando procesos de construcción y de-construcción de subjetividades. Esta mirada presenta una concepción ampliada de "lo político", entendiéndolo como "gestión de la vida" (Viera, 2013). Asimismo, adscribimos a una visión latinoamericana de la Psicología, concibiendo que como psicólogas/os es necesario trabajar con las memorias e identidades que nos constituyen como latinoamericanas/os, promoviendo poder pensar y construir praxis desde y para Latinoamérica, evitando "importar" teorías colonizadoras, pensadas en otros contextos y desde las cuales las/os latinoamericanas/os somos habladas/os por otras/os. Es así que pretendemos generar conocimiento situado (Carrasco, 2001) sobre las problemáticas de nuestro continente, desde un

posicionamiento crítico y transformador, comprometido con las necesidades de las mayorías populares.

Nuestra propuesta de Psicología Política Latinoamericana se fundamenta desde la Psicología de la Liberación, sustentada en los aportes teóricos y prácticos de Ignacio Martín Baró[14] (Viera, 2013).

La Psicología de la Liberación se constituye como una actitud, como un posicionamiento ético, político y estético, comprometido con la transformación social, desde y con las mayorías populares. Según Martín-Baró, tomado por Montero (1993), el sistema social en el que vivimos se presenta como inarmónico e injusto, en tanto prima la desigualdad social producida por la distribución desigual de las riquezas. Este sistema se ampara y reproduce a través de construcciones de sentido que fomentan el fatalismo y la pasividad en los sujetos, lo cual perpetúa las condiciones de opresión.

Según Dobles Oropeza (2009), la Psicología de la Liberación resignifica el papel tradicional de la Psicología: ésta no debe abocarse a la predicción y control de la conducta, como históricamente ha sido concebida, sino que debe apuntar a la liberación del ser humano. Esto implicará que la/el psicóloga/o, asuma un posicionamiento ante las relaciones de poder existentes, reconociendo la no asepsia del quehacer científico, y reconociéndose a sí mismo como posible "opción axiológica" (Martín-Baró, 1972), de valor y rol político frente al cambio social. Esta postura se fundamenta desde una Ética de la Liberación, desde la cual se hace imprescindible una transformación estructural de la sociedad, visibilizando y de-construyendo sistemas de opresión.

La tarea de la Psicología será justamente, poder de-construir estas producciones de sentido común, apostando a construir subjetividades emancipatorias. Es así que la "desideologización" y la "concientización" se constituyen como dos tareas fundamentales de la Psicología; desideologización que apuntará a desenmascarar las cargas ideológicas implícitas que se ocultan tras el sentido común y la vida cotidiana, y concientización como la decodificación del mundo, permitiendo captar los mecanismos de dominación del sistema hegemónico (Montero, 1993).

En tanto nos posicionamos desde el enfoque de la Psicología de la Liberación, nos interesa trabajar con las producciones de sentido que se generan en nuestras realidades, apostando a producir pensamiento crítico sobre las formas en las que habitamos nuestros territorios y los modos de producción de subjetividad en

14 Sacerdote jesuita y psicólogo, nacido en España en 1942; viaja a América Latina en la década del 60'. Su producción se inscribió en el contexto centroamericano, particularmente por la coyuntura política de El Salvador. Esto implicó que su obra estuviera marcada por la guerra civil y la violencia de ese país, así como los fenómenos de represión política y desigualdad que caracterizaban ese momento. Desde su trabajo académico se enfocó en reflexionar sobre la relación entre psicología y política, interpelando el quehacer científico desde la psicología. Algunas de las temáticas centrales de su obra son: los estudios sobre la violencia, los impactos psicosociales de la guerra y los procesos de polarización (Lira, 1993). En el año 1989 es asesinado por el ejército de El Salvador, por causa de su compromiso con la lucha social en este país.

las que éstas se sustentan. Surge así la línea de trabajo sobre el Derecho a la Ciudad y las construcciones en torno a la inseguridad.

El Derecho a la Ciudad surge como una conceptualización teórico-práctica de Henri Lefebvre, en el contexto del movimiento social de 1968 en Francia. Este concepto busca unificar las reivindicaciones de derechos en las ciudades, en tanto concibe que una transformación estructural de la ciudad, sólo será posible mientras que ésta sea considerada en todas sus dimensiones, siendo creada y gobernada colectivamente. Según Viera (2013):

> Hablamos del Derecho a la Ciudad y no de derechos en la ciudad, pues importa hacernos cargo de que la Ciudad, toda la Ciudad, nos pertenece a todos/as, y entre todos/as debemos hacerla y gobernarla. Una ciudad que permita la Vida en el amplio sentido del término, no sólo en un plano material o de servicios sino incluso en sus aspectos más sutiles referidos a lo estético, lo cultural, lo ético. Una ciudad integrada y articulada en sus diferencias que revierta procesos de fragmentación, estigmatización y segregación. (p.19)

Desde el marco teórico planteado nos proponemos realizar un trabajo integral de investigación, extensión y enseñanza, enfocados en los emergentes de la realidad social y en el "diálogo" (Freire, 1994) crítico y continuo con los sujetos colectivos y singulares, con las organizaciones sociales y estatales, tanto nacionales como internacionales. Desde aquí, buscamos generar y promover transformaciones necesarias y posibles que apunten a una "vida buena" de nuestras poblaciones, apostando al reconocimiento y desarrollo de capacidades, desde las memorias e identidades de los sectores vulnerados. Proponemos un diálogo horizontal, vincular y vinculante entre el saber popular y el saber académico.

Como emergentes surgen diversas líneas de investigación y actividades:

- Investigaciones referidas a la inseguridad y sensación de inseguridad; al uso y apropiación de los espacios públicos; a la calle como ámbito de producción de discursos; a las producciones de violencia de género y violencias públicas, entre otras.

- Actividades de extensión con diversas líneas de problematización, tales como: espacios de apoyo para familiares y amigos de usuarios del sistema de salud mental; espacios de reflexión crítica en torno a las subjetividades y la emancipación; al uso y apropiación del espacio público; la negritud y la autoexclusión del negro afrodescendiente; los procesos de apropiación en la producción de condiciones de estudio en personas con dislexia; producciones audiovisuales en torno a la producción de salud mental y vida digna, entre otras.

- Actividades con enfoque internacional: coordinación del Observatorio de Psicología Política Latinoamericana, investigación en torno a las subjetividades emancipatorias y movimientos de lucha y resistencia a las lógicas de urbanización capitalista en América Latina; investigación sobre los comportamientos y actitudes políticas en jóvenes universitarios, etc.

Se pretende articular constantemente la teoría-práctica en la producción académica y profesional, a través de

seminarios y/o cursos optativos y/u obligatorios, específicos, tanto de grado como de posgrado; de modo tal de trasmitir al estudiante de grado enfoques y perspectivas en Psicología de la Liberación y Psicología Política Latinoamericana en tanto ámbito de saber y práctica. Se busca promover una actitud crítica y proactiva en los estudiantes que genere un compromiso ético con los saberes adquiridos, inmanentes a la propuesta.

El Espacio de Formación Integral como instancia de acción y reflexión de la práxis

En el marco de este trabajo, seleccionamos la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI)[15] - ubicado dentro del Programa de DDHH del Instituto de Psicología de la Salud, de Facultad de Psicología - para su desarrollo y análisis, en tanto a través de éste nos planteamos el desafío de integrar algunas de las diversas actividades que se vienen desplegando desde el Colectivo PPL. La tarea de armado y planificación de este dispositivo, supuso un esfuerzo grupal de reflexión y síntesis sobre dichas acciones.

Se trabaja en tres territorios de la ciudad de Montevideo seleccionados con criterios específicos de significatividad en cuanto a memorias, identidades y procesos actuales que definen posibilidades para la acción colectiva; estos son: Barrio Casavalle, Barrio Sur y Barrio Cordón/Casa del Instituto Nacional de la Juventud (Casa INJU).

El dispositivo incluye actividades de extensión, investigación y enseñanza universitarias, concibiéndolas como complementarias e indisociables. De esta manera, el dispositivo de intervención-investigación, se constituye a la vez como dispositivo pedagógico a través del cual estudiantes de los Ciclos Inicial y de Formación Integral, de Facultad de Psicología-UdelaR, tienen instancias de formación teórica y práctica. Se integran seminarios teóricos referidos a los ejes temáticos de "Derecho a la Ciudad e Inseguridad" y "Estado, Sociedad y Políticas Públicas", con la realización de actividades en los territorios por parte de las/os estudiantes, donde esos conceptos se juegan en la vida cotidiana

Se plantean como objetivos generales de esta propuesta:

1. promover la sensibilización ante asuntos de interés de la comunidad, que apunten al desarrollo de procesos que favorezcan la gestión colectiva de los espacios públicos y la apropiación de la ciudad;
2. analizar críticamente los procesos de urbanización en cuanto generadores de desigualdad y exclusión, comprendiendo los procesos de subjetivación y sujetivación generados por éstos;

15 Vale la aclaración que la labor en estos territorios es una actividad propia del Colectivo que trasciende el ámbito académico, dado que no se detiene su ejecución en los meses de receso universitario. Siendo una práctica principalmente comprometida con las poblaciones con que se trabaja. La articulación con el EFI se da exclusivamente en el período curricular, siendo posible que aquellos estudiantes que sintonicen con la propuesta continúen más allá de la obligatoriedad curricular.

3. analizar críticamente la construcción de los espacios urbanos en tanto construcción social, política e histórica;

4. ubicar la problemática de la urbanización, las sujetividades y subjetividades que ésta produce, en el marco de una lectura en derechos humanos;

5. introducir aspectos conceptuales del Derecho a la Ciudad, articulando los mismos con las prácticas concretas en los territorios, posibilitando instancias de aprendizaje integral para los estudiantes, con el fin de contribuir al compromiso universitario con la sociedad.

Se plantea intervenir en los territorios desde la perspectiva del Derecho a la Ciudad, a partir de las necesidades sentidas y explicitadas por los sujetos, poniendo en cuestión y trabajando sobre el hábitat y el habitar de las poblaciones abordadas. En este marco, se realizan procesos de familiarización en los barrios mencionados; mapeos de recursos y mapeos "de subjetividad"; talleres de sensibilización sobre la temática; prácticas artísticas como facilitadores de participación ciudadana y reconocimiento social, que vinculan con memorias e identidades de las poblaciones destinatarias; instancias de capacitación a técnicos referentes que trabajan cotidianamente con estas poblaciones. Asimismo, se promueve la elaboración de tácticas y estrategias colectivas de apropiación y acción transformadora sobre los territorios. En estas actividades, llevadas adelante por integrantes del Colectivo PPL, ubicamos principalmente las prácticas de extensión universitaria, en las cuales, desde el diálogo de saberes y la horizontalidad, apuntamos a promover procesos colectivos y transformadores en cada uno de los territorios.

Por otra parte, es a través del diálogo con los sujetos habitantes de los territorios y la realización de observaciones en los espacios públicos, que integramos actividades que se desprenden de las líneas de investigación sobre Derecho a la Ciudad e Inseguridad, en las que venimos trabajando. A la vez que intervenimos, estamos produciendo conocimiento sobre estos territorios, vinculado a problemáticas de relevancia en las sociedades actuales. Buscamos así conocer y desnaturalizar, las concepciones que existen sobre la inseguridad ciudadana, a la vez que promover el Derecho a la Ciudad como herramienta para la apropiación de los espacios públicos y la gobernanza colectiva de la ciudad por parte de todas/os sus habitantes.

Si bien la línea de Derecho a la Ciudad e Inseguridad opera como eje articulador del trabajo en los territorios, cada uno de ellos plantea sus singularidades, lo cual implica procesos diversos de acuerdo a sus particularidades y los emergentes que surgen a partir del trabajo conjunto con los sujetos y actores sociales.

En el caso del barrio Casavalle, se viene trabajando desde marzo del 2014 en torno a la plaza "Un lugar para todos", intentando promover la apropiación de este nuevo espacio público por parte de los vecinos de la zona. Partiendo de las demandas presentadas en el territorio el proceso fue desembocando hacia un primer acercamiento al asentamiento "La Santa", en la cercanía de la Gruta de Lourdes. En este lugar un grupo de vecinos,

comenzaban a plantearse la necesidad de formar un grupo de trabajo que les permitiera apropiarse de distintos procesos, vinculados a políticas de reordenamiento de la zona, que según les habían informado, podría acarrear su desalojo. El modo de trabajó continuó partiendo de las necesidades expresadas por los vecinos, para propiciar la elaboración de nuevas formas de apropiación y acción sobre su territorio. El trabajo se llevó a cabo de forma ininterrumpida, semanalmente, durante 6 meses, desde noviembre de 2014 a mayo de 2015. Actualmente, a partir de las demandas actuales del territorio, se inicia un trabajo con grupos de adolescentes y jóvenes de la zona, con el mismo eje temático (Derecho a la Ciudad y apropiación de los espacios públicos).

En Barrio Sur se pretende propiciar espacios de reflexión colectiva, con el fin de desnaturalizar determinadas prácticas que hacen a la des-apropiación de los espacios públicos, buscando que los vecinos y vecinas se apropien de su barrio y lo co-construyan. Se trabaja desde la perspectiva de Derecho a la Ciudad, el ejercicio de ciudadanía y la sensación de inseguridad, junto con las cooperativas de viviendas recién instaladas y los vecinos del barrio. Se busca reflexionar sobre los cambios ocurridos a partir del desalojo y derrumbe del complejo habitacional CH20 y la inclusión de nuevos vecinos. Se trabaja en acuerdo con la Dirección de Gestión del Municipio B y dentro de este con los gestores políticos pertinentes. Asimismo se acuerda con vecinos de la zona los mejores modos y forma de trabajo en colectivo.

En el caso del territorio de Cordón/Casa INJU se aboca a trabajar con personas de 18 años en adelante, en situación de calle, semi-calle y que habitan en refugios. El objetivo se enfoca en la desnaturalización de los procesos de urbanización en cuanto generadores de desigualdad y exclusión, comprendiendo los procesos de subjetivación y sujetivación generados por éstos. Se pretende crear un espacio de apropiación desde lo subjetivo donde construir líneas de acción emancipadoras desde la potenciación y promoción de la discusión y problematización, de la "vida buena" y "vida digna", tanto desde lo singular como de lo colectivo. En conjunto a organizaciones sociales y estatales (entre ellas INJU, Programa de Atención a Personas en Situación de Calle (PASC), Espacio Cultural Urbano y la mesa de diálogo de organizaciones culturales del Municipio B "B Cultura", se llevan a cabo acciones que promueven instancias de visualización y enunciación de las memorias, identidades y deseos de los integrantes del colectivo, referidas a su situación vital.

Como mencionábamos anteriormente, la propuesta de EFI del Colectivo PPL, es producto de procesos de reflexión y discusión, orientados por un determinado posicionamiento y concepción política, ética y estética. En este sentido, cabe destacar que la integración de las tres funciones universitarias, que propone el Espacio de Formación Integral, se sustenta en el principio de "integralidad". Según Pedrosain (2010), éste implica "poder pensar positivamente una retroalimentación transversal entre prácticas que no se excluyen entre sí necesariamente, y que por el contrario se ven fuertemente enriquecidas cuando se trabaja decididamente en su articulación" (p.62).

> "Se trata de acontecimientos, donde se conjugan la investigación, la enseñanza y la extensión, donde unas devienen en las otras, y en dicho proceso emergen combinaciones particulares, formas de articularse siempre novedosas y ricas en variadas utilizaciones posteriores. De cada experiencia concreta, podremos extraer conocimiento…" (Pedrosain, 2010, p.79)

Desde esta concepción, se apuesta a un proceso colectivo de aprendizaje y producción de conocimiento, en el cual el saber académico y el saber popular se ponen en diálogo, con el fin de generar insumos y acciones para la concreción de transformaciones sociales necesarias. El diálogo, de modo crítico, permite generar estrategias de apropiación y visibilización de las problemáticas a la hora de su construcción, por parte de todos los actores involucrados. Freire (1994) propone al diálogo como posibilidad de encuentro de las personas para la pronunciación colectiva de modo tal que el mundo pronunciado retorna problematizado y exige un nuevo pronunciamiento. El diálogo es visto así como un acto creador y transformador de la realidad, frente a un mundo en que "los opresores continúan inventando estrategias, paquetes económicos y tecnologías para mantener al ser humano sordo, ciego y mudo" (SÁNCHEZ, 2007 p. 100).

Desde el EFI, tanto en lo que hace al ámbito académico como al campo de intervención, se busca crear constantemente, con los distintos actores, espacios que posibiliten y faciliten el diálogo, integrando la memoria e identidad de aquellos con quienes se está trabajando, evitando todo mecanismo de captura donde el enunciante es hablado por otros. Es así que toda actividad intenta poner en el juego las potencialidades, deseos y necesidades de todos los implicados. Trabajar desde este marco conceptual, ya sea con quienes habitan en asentamientos, como lo es el caso del barrio Casavalle, o quienes se encuentran en situación de calle o habitando refugios, como es el caso del espacio en Casa INJU, o con las/os habitantes del Barrio Sur, implica partir de las producciones de sentido que se juegan en su vida cotidiana, considerando y de-construyendo las naturalizaciones que reproducen las relaciones de opresión de las lógicas dominantes y obstaculizan la producción de vida digna.

Este diálogo implica una concepción política, de valor, en el cómo y para qué llevamos adelante nuestras prácticas y actividades. Consideramos que la metodología de la Investigación-acción-participativa permite ubicar nuestros saberes y prácticas en un campo epistémico en permanente construcción, al mismo tiempo que hace de la ciencia un servicio a favor de los sectores vulnerados. "El interés de esta metodología es apoyar principalmente las luchas de los grupos que han sido víctimas de las políticas de desarrollo económico y social de los gobiernos" (Orlando Fals Borda en Herrera y López. 2014, p. 334).

La construcción del EFI, en este sentido, implicó la previa sensibilización de las/os integrantes del Colectivo que llevaron adelante la propuesta (equipo referente), en conjunto a las/os estudiantes y actores implicados de cada territorio, sobre las distintas problemáticas emergentes. Esta sensibilización requirió de investigar, dialogar con las distintas organizaciones y poblaciones; lo cual fue posibilitando la definición de las primeras acciones en los territorios.

Consideraciones finales

Para culminar este trabajo, nos interesa dejar planteadas algunas líneas de reflexión y análisis sobre la experiencia del Espacio de Formación Integral, desarrollado por nuestro Colectivo, y los emergentes que a partir de éste se generan en las intervenciones realizadas.

A través del contacto con los diferentes territorios, surgen algunas cuestiones comunes en los discursos de vecinas/os y actores sociales de cada una de las zonas. Se registra una sensación de inseguridad, que implica la vivencia del miedo en la ciudad, vinculada principalmente al miedo a la delincuencia. Se visualiza un imaginario social en el cual algunas figuras aparecen estigmatizadas; es así como se van construyendo estereotipias sobre la figura del delincuente, asumiéndolo generalmente como pobre y joven. Estas representaciones se reflejan a su vez en una fragmentación espacial, en la cual hay zonas que son percibidas como peligrosas, generando consecuencias en los modos de circulación por la ciudad. Otros efectos subjetivos se traducen en un vaciamiento de los espacios públicos, que no permite su apropiación, así como lógicas de encerramiento, desde las cuales las/os habitantes de la ciudad manifiestan que es mejor "quedarse adentro" de sus casas para estar "seguros". En este sentido, en el caso de Casa INJU quedaron en evidencia distintos discursos y prácticas sociales estigmatizantes y segmentadoras que dificultan y obstaculizan la apropiación fáctica y subjetiva, tanto de los espacios públicos como privados, de la ciudad. Así como en el territorio de Barrio Sur - uno de los territorios más recientes en nuestras actividades se visualizó la segmentación social y fragmentación geográfica existente entre personas blancas y negras afro-descendientes.

En este contexto, buscamos a través de los procesos de intervención-investigación-enseñanza, trabajar en la de-construcción de sentidos naturalizados sobre ciudad e inseguridad, e incluir la perspectiva del Derecho a la Ciudad como herramienta para promover la apropiación y construcción conjunta de la ciudad por parte de sus habitantes. Es así que se viene trabajando sobre la construcción de nuevos discursos que permitan rebatir y visibilizar las injusticias de los discursos hegemónicos neoliberales y de género.

Otra línea de análisis que surge desde los emergentes de los territorios, se vincula a las potencialidades de los procesos colectivos y de organización de los actores sociales. En Barrio Sur, donde existen varias cooperativas de vivienda, se visualiza la potencialidad del cooperativismo como herramienta de creación colectiva y transformación social. Por otra parte, la experiencia que se desprende del trabajo en el Barrio Casavalle, visibiliza las relaciones de poder que se ponen en juego en el uso y transmisión de la información. A partir de la realización de las primeras mesas de diálogo de saberes, enmarcadas en la horizontalidad, entre las organizaciones del Barrio Casavalle y las/os habitantes del asentamiento La Santa se pone en evidencia la concentración del flujo de información por parte de una de estas organizaciones. Esto dificultaba la capacidad de incidencia de los/as vecinos/as en cuestiones sustantivas que influían directamente sobre su cotidianeidad, tales como los

realojos de la zona y la mejora de las condiciones sanitarias.

Desde las intervenciones en los territorios, promovidas por el EFI, se busca trabajar desde las potencialidades y virtudes populares, favoreciendo el empoderamiento de las/os sujetos con las/os que se trabaja y el fortalecimiento de procesos de organización orientados a la apropiación de los espacios sociales y políticos. En la experiencia de Casavalle, por ejemplo, se generaron acciones orientadas a que los/as pobladores/as del asentamiento se convirtieran en actores principales para la construcción de estrategias que posibiliten transformaciones sobre la realidad concreta y subjetiva; desmantelando las concentraciones de información y poder por parte de la organización antes referida.

En tanto estos espacios de intervención, se constituyen a la vez como espacios pedagógicos, queremos reflexionar en torno a las implicancias que poseen este tipo de prácticas, de incidencia formativa y performativa político-pedagógica, tanto en las/os integrantes del Colectivo como en las/os estudiantes que transitan la currícula a través de estas instancias. Coincidimos con Rebellato (2008), en comprender a la educación como un "movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto, y en especial, a la construcción de saberes y poderes sociales y políticos" (Pág. 51)

El construir las acciones en conjunto desde la horizontalidad de saberes trae implícita la horizontalidad del poder y de la información, los roles resultan mejor definidos, y el rol del docente, de relevancia en cuanto a referente del conocimiento académico y el manejo de ansiedades, tiene un fuerte papel de coordinación.

A su vez, el perfil político del colectivo, posibilita la implicancia y una participación real de los estudiantes, emergiendo el deseo de aportar a la construcción de problemáticas así como de posibles alternativas. También surgen ideas novedosas y dudas, necesarias de tener en cuenta para actualizar, positivamente, la orientación del trabajo.

Ante la participación Rozas, G. (1992) plantea:

> no es sólo una necesidad sino además un proceso hacia el desarrollo. Es decir, hacia nuevas formas de intervenir la realidad propia, la capacidad de rechazar la dominación y la dependencia, la capacidad de estimular la creatividad, la imaginación y la comunicación, la asertividad, etc. (Pág. 52)

Por último, nos parece relevante plantear una de las grandes dificultades que surgen a partir de los dispositivos

institucionales, a través de los cuales se viabilizan diferentes proyectos de PPL; nos referimos al aspecto económico. La mayoría de nuestros proyectos no poseen financiamiento. Sin querer hacer una apología del voluntariado, sostenemos firmemente que el dinero no puede ser un factor limitante de la labor. Apostamos en este sentido a generar también espacios que trasciendan nuestra inserción institucional. Es desde la construcción colectiva de redes e implicación de distintos actores que llevamos adelante nuestras acciones. Sostenemos que de sólo pretender generar praxis financiadas, estaríamos apoyando las mismas lógicas de un sistema perverso al cual nos oponemos; pudiendo incluso incurrir en la adaptación y resignación a lo dado, con intervenciones que no hagan más que dilatar conflictos y prolongar en el tiempo las problemáticas; de este modo podríamos perder el horizonte emancipador y colectivo que nos motiva, para construir alternativas comprometidas socio-políticamente. Transformarse implica no anclarse, desnaturalizar y cambiar pesados y viejos esquemas.

Sostenemos que frente a los emergentes sociales mencionados debemos posicionarnos política y estratégicamente, así como asumirnos dentro del entramado de fuerzas y tensiones que obstaculizan o facilitan las producciones de sentido opresoras que se manifiestan en la vida cotidiana. Es una postura radical el ubicarnos en una relación horizontal y dialógica con los distintos saberes sociales, para desde allí promover alternativas colectivas que se asienten en el tiempo, impactando y transformando la realidad, en beneficio de nuestros pueblos oprimidos. En este sentido, es imprescindible crear conocimientos colectivos que no queden aislados, guardados en la burocracia académica y academicista, sino que sean construidos con y desde las necesidades de las mayorías populares. Nuestra experiencia nos indica que el camino es solidario, comprometido y productora de nuevos sentidos; y que la concreción de transformaciones sociales emancipatorias es posible si logramos pensarnos y re-pensarnos en nuestras praxis. Esto implica buscar primero nuestra propia liberación de viejos e importados esquemas de acción, para crear una psicología propia de nuestros pueblos. Pensar desde la utopía, desde la creencia de que otros mundos son posibles y que para ello es necesario transformarnos nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

Carrasco, J.C. (2001). Rol del psicólogo en Latinoamérica. Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, Chile.

Dobles Oropeza, I. (2010). Ignacio Martín Baró y psicología de la liberación: un desafío *vigente. Liberacción*. Disponible en: http://www.liberaccion.org/articulos?start=7&el_mcal_month=3&el_mcal_year=2010

Herrera, N & López, L. (Comp) (2014) Ciencia, compromiso y cambio Social. Orlando Fals Borda. Montevideo : Colección Pensamiento Latinoamericano – Editorial El Colectivo

Freire, P. (1994) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI

Lira, E. (1993). Desde la Psicología Social a la Psicología Política en Centroamérica: El pensamiento de Ignacio Martín-Baró. *Comportamiento*, 2(2), 7-23.

Martín-Baró, I. (1972) Una nueva pedagogía para una universidad nueva. ECA 27, 281-282, 129-145, San Salvador.

Montero, M. (1993). La psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró: el impulso práxico y el freno teórico. *Comportamiento*, 2, 61-75.

UdelaR (2011) Integralidad: tensiones y perspectivas. Montevideo:Universidad de la República.

Rebellato, J.L. (2008) Ética de la liberación. Montevieo: Nordan Comunidad

Rozas, G. (1992) Desarrollo, participación y psicología comunitaria. Revista de psicología. 3(1). 51-56. Disponible en: http://revistapsicologia.uchil.e.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18643/19727

Sánchez, B. (2007) Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. Revista de Artes y Humanidades UNICA 9(21). 97-107. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118398005.pdf

Viera, E. (2013). Construyendo Psicología Política Latinoamericana desde la Psicología de la Liberación. *Revista Electrónica de Psicología Política*. 11(30), 37-56.

_____ (2013) ¿Ciudades en la Ciudad? Desigualdad e inseguridad, Latinoamérica en el Siglo XXI. En: Magaña, Irene.; Dorna, Alexandre; Torres, Iván (edit.) (2014). Contribuciones a la psicología política en América Latina: contextos y escenarios actuales. Santiago: Universidad de Santiago de Chile - Ril Editores

17 – INFANCIA VULNERABLE Y SUS IDEAS DEL MUNDO SOCIOECONOMICO. DINERO, TRABAJO – OCUPACIÓN Y PLAN DE VIDA

AUTOR(ES):
De la Vega Guzmán Rosalía
Méndez Sánchez Blanca Gabriela
Maldonado González Dulce Perla

E-MAIL DE CONTACTO
rosaliadelavega@gmail.com

INSTITUCION:
Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

PAIS:
México

RESUMEN:
En las actuales sociedades se localizan grupos caracterizados como vulnerables por considerarse en peligro latente o en factor de riesgo externo que no es controlable (Cardona, 2001). Los niños y las niñas de los albergues estatales en México, presentan estas características por encontrarse en situación de violencia, abandono o explotación a veces, por los mismos miembros de su familia, lo que implica un desarrollo carente de elementos como los que provee la socialización familiar. Un elemento clave es la socialización económica, entendida como el proceso que provee a los miembros de una comunidad de conocimientos, actitudes y estrategias para desarrollarse en el mundo económico (Delval, 2007; Diez-Martínez, 2009; Denegri, 2008, De la Vega, 2012), mismo que fomenta el pensamiento económico. Esta comunicación describe un estudio descriptivo de corte cualitativo que pretendió conocer las ideas sobre dinero, ahorro, trabajo y ocupación así como de plan de vida de 37 niñas de 11 a 17 años de edad pertenecientes a una casa hogar de una ciudad de México. Para llegar al objetivo se diseñó una entrevista semidirigida. Las entrevistas fueron individuales y analizadas desde la lógica del método clínico creado por Jean Piaget (Delval, 2001). Los resultados muestran que las niñas de la Casa Hogar tienen nociones sobre los conceptos de trabajo y ocupación, pero son restringidas, ya que la mayoría de ellas sólo consideran la información de las ocupaciones de los trabajadores de la casa hogar o poca información externa. En torno a la idea del dinero y trabajo aun cuando algunas de las participantes han trabajado por necesidad económica o por explotación laboral y han recibido remuneración, sus ideas son incipientes. Lo anterior da cuenta de que sus ideas o planes de vida tengan metas principalmente a corto plazo, en el caso de que se presenten. Datos como estos servirán para desarrollar estrategias de intervención educativa que no necesariamente tengan que ver con contenidos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Cardona, O. D. (30 de Junio de 2001). La necesidad de repensar de maenra hoolística los conceptos de vulnerabiliad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. Obtenido de Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina : http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr_may-08-2003.pdf

De la Vega, R. (Mayo de 2012). Desarrollo de nociones sobre jerarquía ocupacional en adolescentes. Querétaro, Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. México: Siglo XXI.
Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. IIPSI FAcultad de Psicología UNMSM, 9-49.
Denegri, M. (12 de mayo de 20008). Un Modelo de Desarrollo del Pensmiento Económico . Recuperado el 13 de octubre de 2010, de Blog Psicología económica con Marianela Denegri: http://marianeladenegri.blogspot.com/search?updated-min=2008-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&updated-max=2009-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&max-results=2
Diez-Martínez, E. (2009). La alfabetización económica y financiera y la eduación para el consumo sostenible en México: alginas reflexones desde la psicología y la educación. Revista de Investigación Educativa, 1-15.

PALABRAS CLAVES
Infancia vulnerable, socialización económica, pensamiento socioeconómico

18 – DESGASTE OCUPACIONAL EN PROFESIONALES

AUTORES:

[*] Fernández-Daza, M., [**] Ortiz González, A y [***] Ospino Guzmán, Shyseth.

[*] Dra en Psicología. Docente investigadora Facultad de Psicología. Líder del semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. mafercv@gmail.com.

[**]. Doctorando en Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. andrealilianaortizgonzalez@gmail.com.

[***] Estudiante VII semestre de Psicología. Integrante del Semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia. Vía Troncal del Caribe, sector Mamatoco Santa Marta - Colombia.

RESUMEN

Actualmente, la temática del Desgaste Ocupacional ha cobrado mucha importancia debido a las consecuencias en las personas que tienen a cargo ciertas ocupaciones. El síndrome de desgaste profesional es un estado de cansancio físico y emocional resultante de las condiciones del trabajo o sobrecarga profesional, (Freudenberger, 1974). Según Maslach (1982), se caracteriza por: agotamiento emocional, despersonalización y reducción del desarrollo profesional. Alguna de las consecuencias más comunes son afecciones psicológicas, actitudes negativas hacia sí mismo, depresión, ansiedad, frustración, trastornos psicosomáticos, entre otras complicaciones.

Por su parte, Uribe, López, Pérez & García (2014) determinaron que la alta correlación entre variables psicosomáticas y desgaste ocupacional pronostican problemas cognitivos y emocionales que se relacionan con enfermedades graves, en el mediano o largo plazo.

Además, se ha indicado la existencia de autoevaluación negativa, culpabilidad, falta de motivación, irrespeto e inadecuado trato a los clientes por la sobrecarga laboral (Jiménez, Caicedo, Joven & Pulido, 2015).

Este estudio tiene como propósito obtener información respecto al desgaste ocupacional en profesionales de Santa Marta-Colombia. La muestra fue de 100 participantes con rangos de edad de 19-70 años. El instrumento elegido fue la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2010). El estudio fue de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal.

Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes se encontró por debajo de la media en cada una de las subescalas de desgaste ocupacional: insatisfacción, despersonalización y agotamiento emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir que las investigaciones para identificar el Desgaste Ocupa-

cional son importantes para verificar si están generando consecuencias que puedan intervenir de forma negativa en las actividades diarias de los sujetos evaluados, para posteriormente, crear estrategias que permitan disminuir la problemática en el ámbito laboral.

Palabras Claves: Desgaste ocupacional, Síndrome de Burnout, Agotamiento, Despersonalización, Insatisfacción.

SUMMARY

Currently, the theme of Occupational Wear has become increasingly important because of the impact on people who are in charge of certain occupations. The burnout syndrome is a state of physical and emotional exhaustion resulting from working conditions or professional overload (Freudenberger, 1974). According to Maslach (1982), it is characterized by emotional exhaustion, depersonalization and reduced professional development. Some of the most common consequences are psychological conditions, negative attitudes toward self, depression, anxiety, frustration, psychosomatic disorders, among other complications.

For his part, Uribe, Lopez & Garcia Perez (2014) determined that the high correlation between variables and occupational wear psychosomatic predict cognitive and emotional problems that are associated with serious diseases, in the medium or long term.

In addition, it noted the existence of negative self, guilt, lack of motivation, lack of respect and inappropriate treatment of clients by work overload (Jimenez Caicedo, Young & Pulido, 2015).

This study aims to obtain information regarding occupational wear professional Santa Marta-Colombia. The sample consisted of 100 participants with age ranges of 19-70 years. The chosen instrument was the scale of Occupational Wear (EDO) Uribe (2010). The court quantitative study was not experimental, descriptive, transversal.

The results showed that each participant was below average in each of the scale of Occupational Wear: dissatisfaction, depersonalization and exhaustion.

Given the above it can be inferred that investigations to identify the Occupational wear are important to verify if they are generating consequences that may negatively interfere in the daily activities of the subjects tested, later, create strategies to reduce problematic the workplace.

Keywords: Occupational Wear syndrome Burnout, exhaustion, depersonalization, dissatisfaction

INTRODUCCIÓN

El síndrome de Burnout se ha convertido en un tema de gran interés desde hace varios años, pues diversos estudios han proporcionado una serie de definiciones teniendo en cuenta las observaciones e instrumentos utilizados para comprobar su prevalencia, las consecuencias físicas, psicológicas y psicosociales.

Ahora bien el degaste ocupacional es definido como la despersonalización y baja realización emocional que

puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas (Maslach y Jackson 1981, citados por Hurtado y Pereira (2012).

Por otro lado indican que el desgaste ocupacional es una respuesta al estrés laboral crónico acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas para las instituciones laborales (Gil Montes y Peiró 1997 citados por Quiceno y Vinaccia 2007).

De acuerdo a datos referidos por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Internacional del Trabajo, los accidentes y las enfermedades laborales se han incrementado. Cifras mundiales indican que en el 2002, hubo aproximadamente, 1,2 millones de muertes laborales, 250 millones de accidentes y 160 millones de enfermedades laborales. Mientras que el año anterior, fueron 1,1 millones de enfermedades y accidentes laborales (Aranda-Beltrán, Pando, Torres, Salazar y Franco, 2005).

La OMS califica al Burnout como un riesgo laboral debido a su grado de prevalencia. Estima que los trabajadores están expuestos a sufrir riesgos en la salud ocasionados por las condiciones de inseguridad. Los estresores y la percepción del trabajador en relación a los riesgos en el trabajo, además, de otros estresores fuera del entorno laboral (personales, sociales, etc.) perjudican su salud (Aranda-Beltrán, Pando, Torres, Salazar y Franco, 2005).

En la actualidad son muchos los estudios realizados respecto al desgaste ocupacional desde diversos ámbitos y profesiones que han revelado, las consecuencias de esta problemática, analizada a nivel mundial, teniendo como punto central las variables sociodemográficas para establecer las posibles causas o factores influyentes.

Sánchez (2012) estudió la frecuencia del burnout en policías mexicanos y cuáles eran las variables sociodemográficas que se asociaban; la muestra fue de 244 policías escogidos intencionalmente donde 87 eran hombres y 157 mujeres, con rangos de edad entre los 20 y 58 años, el instrumento elegido para la medición fue el Maslach Burnout Inventory para profesionales de servicios humanos. Los resultados demuestran que un 44,6% presentó puntuaciones en el grado alto de burnout (es decir que 119 están en un nivel alto de burnout), mientras que 55,4% de los policías no alcanza este nivel (125 policías no presentan el síndrome de forma clara), de ellos, algunos reportaron tener burnout en una, dos o tres dimensiones. De la presencia del nivel alto del burnout, el 6,6% de los policías reportan tenerlo en agotamiento emocional, 16% en despersonalización y el mayor fue en baja realización personal con 36%. En las variables sociodemográficas se halló correlación de manera significativa entre la antigüedad laboral y agotamiento emocional, en cuanto a la comparación entre sexos los hombres muestran una puntuación más alta en realización personal en comparación con las mujeres. Este estudio concluye que el sexo no influye en la presencia del burnout, las condiciones culturales o de la administración de la policía de la Ciudad de México ocasiona que se presente un bajo índice de realización personal, aunque no muestra índices altos en el agotamiento emocional y la despersonalización.

Uribe et al. (2014) realizó un estudio para identificar la relación del desgaste ocupacional con la salud y los riesgos en funcionarios de México. El diseño utilizado fue descriptivo-transversal, la población fue de 75 participantes. Se tuvieron en cuenta las variables sociodemográficas entre ellas el sexo siendo en el estudio el sexo femenino predominante con un porcentaje de 54%(42) y 33% (33) hombres. Otras variables tenidas en

cuenta fueron el número de hijos, estado civil, antigüedad en el cargo, profesión y educación complementaria. En cuanto a los instrumentos fue utilizada la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe-Prado (2010), que consta de tres sub-escalas desgaste emocional, despersonalización e insatisfacción de logro. Dentro de los resultados observó que el 44% de los funcionarios están "sanos" y un 17.3% normal; mientras que, un 32% se considera "en peligro" y un 6.7% completamente "quemado"; al sumar a las personas que se encuentran en peligro y quemados se alcanza un 38.7% con riesgo psicosocial en el trabajo, lo que significa una alta probabilidad de enfermedades ocasionadas por el desgaste laboral.

En Santiago de Chile Alderete, Navarro, González, Contreras y Pérez (2015) llevaron a cabo un estudio para determinar la relación entre los factores psicosociales laborables y el síndrome de Burnout en personal de enfermería. El tipo de estudio fue observacional, transversal y analítico; participaron 163 personas que fueron escogidas teniendo en cuenta su antigüedad en el trabajo y la aceptación ante el estudio. Los participantes hacían parte de varios departamentos de la entidad de salud. Para recolectar los datos se utilizó escala de Factores Psicosociales en el Trabajo de Silva (2006, modificado) y el Maslach Burnout Inventory (MBI). Por medio del análisis de resultados se identificó un 33,3% con agotamiento emocional, un 50,8% en baja realización personal y un 17,9%, con despersonalización. Por lo tanto, los hallazgos del estudio permitieron confirmar la relación entre los factores psicosociales laborales y el síndrome de Burnout.

En Colombia, Andrade, Sanabria, Morales, Rodríguez y Oyuela (2013) realizaron una investigación para determinar la prevalencia del síndrome de burnout en personal de enfermería. Los instrumentos implementados fueron el Cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI) y La entrevista estructurada, estos fueron aplicados a 163 enfermeros. Los valores obtenidos en las distintas dimensiones del MBI fueron: cansancio emocional bajo (93,9%) e intermedio (6,1%); despersonalización baja (78,8%), intermedia (12,1%) y alta (9,1%). El estudio también encontró que la realización personal es elevada (69,7%), intermedia (24,2%) y baja (6,0%). Los resultados obtenidos en la MBI se relacionaron con la antigüedad en el cargo y la implementación de tiempo libre en actividades satisfactorias. En cuanto a los resultados de las entrevistas se encontraron niveles bajos de despersonalización e insatisfacción; los sujetos no expresaron sentirse apáticos, ni malhumorados con su empleo. También se mostró una alta realización personal.

En Santa Marta Colombia Ferrel, Sierra y Rodríguez (2010) estudiaron el Síndrome de desgaste profesional en médicos especialistas de un hospital universitario, aplicaron el Maslach Burnout Inventory (MBI) para estudiar las tres variables agotamiento, despersonalización y falta de realización personal. Como resultado obtuvieron que los funcionarios presentaban un nivel de agotamiento emocional (94,6%), despersonalización (53,6%) y la falta de realización personal (53,6) en un nivel medio. Concluyendo que la presencia del síndrome de burnout en un nivel medio en los médicos especialistas.

Objetivo General

- ✓ Obtener información respecto al desgaste ocupacional en diversos profesionales de la ciudad de Santa Marta-Colombia.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar el agotamiento en profesionales
- ✓ Verificar la insatisfacción de logro en los sujetos evaluados
- ✓ Reconocer la posible existencia de despersonalización en la población de estudio.
- ✓

Metodología

Participantes

La muestra fue de 100 participantes con rangos de edad de 19-70 años.

Instrumento

El instrumento utilizado para medir las variables del desgaste ocupacional fue La Escala de desgate ocupacional (EDO) (Uribe, 2010). Consta de 130 reactivos, el objetivo de este test es evaluar el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral, valora tres factores importantes: agotamiento, despersonalización y satisfacción (Insatisfacción de logro); además indaga de las posibles manifestaciones o síntomas psicosomáticos que pueda presentar la personas por causa del desgaste. El instrumento evalúa también los factores psicosomáticos, sin embargo, para efectos del presente estudio sólo se tomaron en cuenta las subescalas de desgaste ocupacional (Uribe, 2010).

Los resultados del instrumento se calificaron con el puntaje T, con valores de 0 a 100. El EDO explica el desgaste ocupacional y los factores psicosomáticos en niveles: a) Muy alto: 71 – 100; b) Alto: 61 – 70; c) Arriba del término medio: 51 – 60; d) Abajo del término medio: 40 – 49; e) Bajo: 30 – 39; f) Muy bajo: 0 – 29 (Uribe, 2010).

Procedimiento

La Secretaría de Educación Distrital contactó a los participantes, tomando en cuenta una convocatoria para cargos laborales. Previo a la aplicación de los instrumentos se citó a los participantes y se firmó el consentimiento informado. Seguidamente se aplicó el EDO de forma grupal con una duración aproximada de dos horas.

Diseño

El estudio fue de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, de corte transversal.

Análisis de Resultados

El análisis se hizo con el programa estadístico SPSS versión 23. Se emplearon medidas de tendencia central y de dispersión, porcentajes y frecuencias; además de comparación de medias y pruebas Chi Cuadrado, con un grado de significancia de $p = 0,05$.

Resultados

En el estudio colaboraron 100 participantes, 72 fueron mujeres y 28 hombres; con edades comprendidas entre 19-70 años, específicamente, 20 participantes entre 19-30 años; 34 participantes tenían entre 31-40 años; 35 entre 41-50 años; 10 entre 51-58 y 1 de 70 años. De los participantes 69 eran casados y 31 solteros.

En cuanto al grado de escolaridad todos habían realizado estudios superiores y algunos llevaron a cabo estudios de postgrado (83 son universitarios y 17 han realizado posgrado). En lo que respecta a las carreras se encontró que habían 62 licenciados en educación, 12 licenciados en psicología , 5 estudiaron ingeniería, 5 administradores de empresa , 2 Licenciados en psicopedagogía, 2 estudiaron Derecho, 2 Licenciados en comercio Internacional; También hubo 1 participante de cada una de las carreras mencionadas a continuación: Administración pública, Arquitectura, Auxiliar Administrativo, Auxiliar contable, Comunicación social, Contaduría, Gerencia de talento humano, Gerencia y auditoria en salud, pedagogía en preescolar y básica, técnico en procesos de salud ocupacional, tecnología en educación básica.

Sobre el número de hijos se comprobó que, 29 no tienen hijos y 71 si tienen; del grupo que si tienen hijos, 16 tienen 1 hijo; 30 tienen 2 hijos; 17 tienen 3; 6 tienen 4; 1 tiene 5 y 1 tiene 6 hijos.

Teniendo en cuenta el empleo se identificó que, 69 son empleados; 15 son profesionales independientes; 15 tienen otra ocupación y 1 es empresario. El número de trabajo de los individuos diferían entre sí, 98 tienen 1 trabajo; 1 tiene 2 trabajos; 1 cuatro trabajos. En relación al número de horas, 54 participantes trabajan 5 horas; 34 trabajan 8 horas y12 trabajan 10 horas.

En lo que respecta a algunos hábitos de las participantes tales como, el consumo de cigarrillo, se observó un grado bajo puesto que 99 no fuma y 1 si lo hace; otro aspecto fue el consumo de bebidas alcohólicas con una frecuencia de: 28 participantes no ingieren bebidas alcohólicas nunca, 33 una vez al año, 22 dos veces al año, 17 consumen mensualmente. Por ultimo suministro de medicamentos, 100: Toman medicamento frecuentemente.

Tomando en cuenta las variables de desgaste ocupacional, los participantes del presente estudio demostraron en relación al agotamiento que 30 tienen un nivel bajo, 52 están abajo del término medio, 7 se encuentran en la media, 10 arriba del término medio y 1 alto. En la subescala despersonalización 26 reflejaron un nivel bajo, 30 abajo del término medio, 3 en la media, 36 arriba del término medio, 5 un nivel alto. Por último, en la subescala insatisfacción de logro 42 participantes resultaron con un bajo nivel de insatisfacción, 50 abajo del término medio, 1 se encuentra en la media, 4 arriba del término medio y 3 alto.

Discusión

El síndrome de Burnout o Desgaste Ocupacional puede ser producto de múltiples factores prevalentes en el ambiente laboral que al interrelacionarse con factores del ámbito familiar, social etc., influyen en la salud del sujeto. También puede concebirse como una forma de afrontamiento inadecuada al estrés generado por dichos factores psicosociales.

Andrade, et al (2013) encontró que la despersonalización era baja en el 78,8% de los participantes e intermedia (12,1%) y alta (9,1%). El presente estudio difiere al respecto, porque sólo se evidencia que el 26% de los

participantes tienen un nivel bajo en despersonalización contra el 78,8%, 30% abajo del término medio, 3% en la media contra un 12,1%, 36% arriba del término medio, 5% en un nivel alto contra el 9,1%. Por otra parte, en la despersonalización en ambos estudios, tiene una representación minoritaria con un alto nivel en esta variable equivalente a un rango de 1% a 10% de la población objeto de estudio.

Además, si equiparamos la subescala cansancio emocional con agotamiento emocional, el estudio actual tiene un aspecto discrepante con el de Andrade, J., et al (2013), puesto que, el primero obtuvo un 30% y el segundo un 93,9% del total de la muestra en el nivel bajo. Empero cabe resaltar que a pesar que en este estudio el nivel bajo de agotamiento emocional abarca el 30% de la población, el porcentaje más alto se sitúa por abajo del término medio con un 52% en esta variable contra 6,1% intermedio.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados se puede inferir que el 10% de la población tiene más riesgos de presentar el síndrome de burnout, el 36% es propenso a presentar un nivel alto de desinterés por las actividades laborales; el agotamiento y la insatisfacción se encuentran por debajo de la media, lo que indica que su grado de pronunciación es importante pero menos que la despersonalización.

En la presente investigación se identificaron cifras más sobresalientes en el nivel bajo, específicamente, en el agotamiento el 82% está por debajo de la media; 7% se encuentra en la media; 10% arriba del término medio y el 1% nivel alto. Igualmente, en la subescala despersonalización el valor más alto estuvo por debajo de la media (56%) y el 3% en la media, además del 36% en un nivel por encima de la media y 5% alto. Por último, en cuanto a la insatisfacción de logro se reflejó que el 92% se encontró por abajo del término medio, el 1% en la media, 4% participantes en el término medio y solo el 1% en el nivel alto.

Ferrel (2010) halló en su estudio que las características del desgaste ocupacional se manifestaban en un nivel medio, nivel de agotamiento emocional (94,6%), despersonalización (53,6%) y la falta de realización personal (53,6). A diferencia de este estudio donde los porcentajes demuestran principalmente un nivel bajo o por debajo de la media, específicamente, el agotamiento con un 82% está por debajo de la media contra el (94,6%) del estudio de Ferrer (2010). Por otra parte en esta investigación el porcentaje de despersonalización (56%) se mostró por debajo de la media diferente al (53,6%). Otra cifra que muestra la diferencia entre los resultados es la de insatisfacción de logro 92% por abajo del término medio dispar con (53,6) en el término medio. Lo que indica que los resultados obtenidos en esta investigación se ubican por debajo de la media en cada una de las variables de desgaste ocupacional.

Por último, Uribe et al. (2014) encontró que el 44% de los funcionarios están "sanos" y un 17.3% normal, mientras que, un 32% ya se considera "en peligro" y un 6.7% completamente "quemado". En el presente estudio podemos notar algunas diferencias teniendo en cuenta los niveles, por ejemplo, en la subescala de agotamiento emocional el 7% presentaron un nivel normal, 10% se encuentra en riesgo y el 1% en un alto riesgo. En cuanto a la despersonalización el 3% muestra un grado de normalidad, 36% tiene peligro de presentar burnout, mientras que, el 5% podría estar presentándolo. En la insatisfacción de logro el 1% se encuentra normal, 4% se encuentra en peligro y el 1% presenta o está a punto de presentar desgate ocupacional. Se podría decir que los sujetos incluidos en los porcentajes de niveles bajos pueden ser considerados como "sanos". Sin embargo, esta apreciación puede ser variante dependiendo de la prevalencia que tiene cada individuo en las subescalas o en una de ellas.

Conclusión

El este estudio permitió identificar las variables relacionadas con el desgaste laboral en profesionales de Santa-Marta, evidenciando que la mayoría de los participantes se encontraron por debajo de la media en las tres subescalas. No obstante, las cifras son más bajas en despersonalización. Sólo algunos participantes están en alto riesgo y otros en un promedio significativo que podría generar un desgaste ocupacional. Se pudo constatar que algunos factores psicosociales en el trabajo pueden crear desaliento, falta de interés por el trabajo, pensamientos negativitas hacia las propias habilidades. Por otra parte, indicar que posiblemente los hábitos y estilos de vida saludable pueden ser un factor relevante al momento de desarrollar desgaste ocupacional, aunque no se pueden señalar como aspecto único.

Referencias

- Alderete, M.,Navarro, C., Gonzalez, R., Contreras, M., y Pérez, J.(2015). Factores psicosociales y síndrome de burnout en personal de enfermería de una unidad de tercer nivel de atención a la salud, *Ciencia & trabajo*, *17*(52), 32-36.
- Andrade, J., Sanabria,Y., Morales, M., Rodriguez, J y Oyuela, J. (2013). Prevalencia del síndrome de Burnout en personal de enfermería de una clínica de la ciudad de Ibagué, *Psicogente*, 16, 170-183.
- Aranda-Beltrán, C., Pando, M., Torres, T., Salazar, J y Franco, S. (2005). Factores psicosociales y síndrome de burnout en médicos de familia. *Anales de la Facultad de Medicina Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 66(3), 225-231.
- Freudenberger, H. J. (1974) Staff burnout. *Journal of social Issues, 30*, 159-165.
- Hurtado,D y Pereira, F. (2012). El síndrome de desgaste profesional (burnout syndrome): manifestación de la ruptura de reciprocidad laboral. *Salud Bosque, 2*, 29-38.
- Jiménez, Caicedo, Joven & Pulido. (2015). Factores de riesgo psicosocial y Síndrome de burnout en trabajadores de una empresa dedicada a la Recreación y el entretenimiento educativo infantil en Bogotá D.C. *Salud Uis, 47*, 6.
- López, J., Pérez, P., Galicia, C., y García, A. (2014). Síndrome de Desgaste Ocupacional (Burnout) y su Relación con Salud y Riesgo Psicosocial en Funcionarios Públicos que Imparten Justicia en México, D.F. *Acta de Investigación Psicológica*, *4*, 1554-1571.
- Maslach C. 1982. Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Prado, J. F. U., Flores, P. R. L., Galicia, C. P., & Saisó, A. G. (2014). Síndrome de Desgaste Ocupacional (Burnout) y su Relación con Salud y Riesgo Psicosocial en Funcionarios Públicos que Imparten Justicia en México, DF. *Acta de Investigación Psicológica, 4*, 1554-1571.

- Quiceno, J., y Vinaccia, S. (2007). Burnout: "Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT). *Acta Colombiana de psicología*, *10* (2), 117-125.
- Sánchez-Nieto, J. M. (2012). Frecuencia del burnout en policías de la Ciudad de México. *Liberabit*, *18*(1), 69-74.
- Uribe, J. (2013*). EDO Escala de Desgaste Ocupacional (Burnout)*. México: Manual Moderno.
- Uribe, J., López, P., Pérez, P., Galicia, C., y García, A. (2014). Síndrome de Desgaste Ocupacional (Burnout) y su Relación con Salud y Riesgo Psicosocial en Funcionarios Públicos que Imparten Justicia en México, D.F. *Acta de investigación psicológica, 4*(2), 1510-1519.
- Viloria, H y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, 6*, 29-36.

19 – PERSPECTIVAS DE ABORDAJE PARA EL FENÓMENO DE VIOLENCIA DE PAREJA[16]

AUTOR:

Julio César Moreno Correa[17]

Resumen

Se inicia presentando una contextualización de la violencia de pareja en Colombia y la ciudad de Barrancabermeja, para luego desarrollar el objetivo de identificar cómo se ha comprendido este fenómeno en el panorama investigativo. Se presenta una revisión de publicaciones en diversas latitudes, y sobre lo anterior exponer las perspectivas de abordaje del fenómeno halladas; esto se hizo desde expresiones que se encuentran en el lenguaje cotidiano —las "explicaciones populares"— como explicación de esta violencia. Se identificaron como perspectivas: la centrada en factores socioculturales, la orientada en victimización, perspectiva de género, perspectiva relacional, perspectiva centrada en el estrés y el afrontamiento, mirada psicopatológica, y el abordaje cognitivista, para concluir que aún quedan aspectos poco estudiados del fenómeno, como el sub registro de violencias distintas a la física, las situaciones en las que el hombre se declara víctima, y la violencia en nuevas formas de unión de pareja, como la homosexual.

Palabras clave: Violencia, Violencia de pareja, perspectivas de la violencia de pareja, violencia doméstica, violencia conyugal

Abstract

The document presents a contextualization of intimate partner violence in Colombia and Barrancabermeja, attending this objective: to identify how this phenomenon is understood in the research landscape. A review of publications form different latitudes is presented, and according to that, we expose the perspectives to approach the phenomenon found; this is done using expressions found in everyday language, "popular explanations" of this violence. The perspectives found are focusing on sociocultural factors; oriented on victimization; gender perspective; relational perspective; perspective focused on stress and coping; psycho-

16 El presente escrito hace parte de la investigación "Ilusión de control, locus de control y atribución causal como factores cognitivos predictores de la decisión de permanencia/ separación en una relación de Violencia de Pareja", en curso, desarrollada con el apoyo de la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad San Buenaventura.

17 Psicólogo Universidad de Antioquia. Candidato a Doctor en Psicología por la Universidad de San Buenaventura. Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja.

pathological approach; and cognitive approach. Conclusion is that that there are still slightly studied aspects about this phenomenon, such as underreporting of violence different to physical, situations in which the man declares himself a victim, and violence in new forms of couples, such as homosexual.

Keywords: Violence, couple violence, couple violence perspectives, domestic violence, intimate partner violence.

Introducción

Las personas deben enfrentar situaciones adversas, aún en los escenarios que se suponen son para el bienestar, entre esos la vida de pareja. En la pareja se expresan las diversas formas en que cada uno de sus miembros ha aprendido a interpretar su realidad, pues cada nueva experiencia se lee desde los esquemas de pensamiento que cada persona ha incorporado. Esto aplica para las situaciones que componen la experiencia de vivir en pareja. Ocasionalmente tales situaciones incluyen experiencias denominadas "violencia en pareja". En la última década del siglo XX y lo que va corrido del XXI se evidencia un crecimiento de denuncias de las expresiones de violencia doméstica, aunque esto sólo representaría una cuarta parte de los casos son denunciados (Gómez, Murad y Calderón, 2013); la aparición del tema en diferentes medios ilustra el cambio en la perspectiva cultural del problema: cada vez el discurso social es más claro en señalar que la violencia doméstica o intrafamiliar, en la que se halla comprendida la violencia de pareja (VP), es un problema que requiere atención prioritaria.

Barón (2010) indica que en Colombia el 33% de las mujeres que alguna vez han vivido con un compañero han sufrido violencia física. En 2012, Medicina Legal reportó alrededor de 35000 casos de mujeres agredidas por su pareja (El Tiempo, 24 de noviembre de 2012). El citado estudio de Barón indica que existen factores económicos y demográficos asociados a la violencia contra la mujer en Colombia, indicando que el factor que muestra mayor asociación es "si la mujer observó violencia de pareja en su hogar materno (entre sus padres)" (p. 23), y que variables como nivel educativo y diferencia de edad con el esposo resultaron irrelevantes en términos de significancia estadística; en todo caso, afirma Barón que existen diferencias regionales en la incidencia del fenómeno de violencia en pareja, y que las estadísticas de Medicina Legal en realidad son una pequeña muestra de lo que realmente ocurre, pues únicamente incluyen aquellas mujeres que fueron sometidas a violencia extrema y que hacen efectiva la denuncia del abuso.

El fenómeno de la violencia configura un problema de salud pública en tanto que genera altos costos al sistema de salud, la afectación a la calidad de vida de las personas que lo padecen y el involucramiento de los cercanos a ellas. Ocampo & Amar (2011) exponen esta situación, y realizan una revisión de cómo se presenta el fenómeno y se dan estas distintas afectaciones.

Agrava la situación el hecho de que la actitud de permisividad ante la agresión promueve un imaginario colectivo de que eso es normal, que se vuelve "parte del panorama", lo que hace que el fenómeno se invisibilice. Lo anterior pudiera estar conectado al hecho de que en la dimensión cultural del problema apa-

recen creencias sexistas (machismo) que alientan el imaginario de dominancia de un género sobre otro, bien sea por la dominancia física o por la percepción del otro como débil. La disculpa de vivir en un contexto en el que predomina un marco cultural machista, implica que se "acepte" que es "normal" que un varón asuma posición agresora como sinónimo de fuerza, de poder. A pesar de dicha invisibilización, el número de casos denunciados crece, y los medios de comunicación en los tiempos recientes dirigen ocasionalmente el foco de la audiencia hacia el fenómeno.

En el caso particular de Barrancabermeja, municipio ubicado en el valle medio del río Magdalena, con una población cercana a los 200.000 habitantes, se aprecia un panorama en el cual, para la primera década del siglo XXI, se presentó un crecimiento en el número de casos de violencia intrafamiliar, en el que buena parte los representan los de VP, con tasas de crecimiento mayores a la de Bogotá y Medellín; de estos casos, en el 91% las mujeres son víctimas (Ariza y Chiappe, 2012, p. 176-177). Mientras que en Colombia el año 2009 cerró con una tasa de violencia intrafamiliar de 209 casos por cada cien mil habitantes, Barrancabermeja casi triplicaba esta cifra: 560 casos por cada cien mil habitantes; se presentaron en ese año 1.071 denuncias de lesiones causadas por violencia intrafamiliar de los cuales 725 correspondieron a VP (Ariza y Chiappe, 2012, p. 181). Para el segundo decenio la situación presentó una leve disminución en las cifras, sin que ello significara una mejora al respecto: a mediados de 2014 el número promedio de denuncias mensuales ascendía a 30 (El Universal, 13 de junio de 2014). Lo anterior señala a Barrancabermeja como una población en la cual resulta de interés abordar el problema de la violencia de pareja.

Para proponer un abordaje frente a la comprensión del fenómeno, se requiere identificar cómo se ha comprendido el fenómeno de la violencia de pareja. Las siguientes líneas se desarrollan para dar cumplimiento a ese objetivo.

Perspectivas del fenómeno

La violencia en pareja se entiende como una forma de relacionarse "a través de acciones u omisiones, se daña o controla contra su voluntad a aquella persona con la que se tiene un vínculo íntimo" (Moral & López, 2012). Ibaceta (2011) añade que esta violencia debe ser vista no únicamente desde la vivencia personal, sino que es fundamentalmente un fenómeno relacional. Sin embargo, la revisión de las investigaciones sobre el tema permite esclarecer que se ha hecho énfasis en diversos aspectos del fenómeno para su abordaje.

Factores socioculturales: "eso es normal por aquí"

Prácticas, hábitos, valoraciones sobre la situación y condiciones sociales pueden explicar el fenómeno.

Nóblega (2012), a partir de los hallazgos de dos investigaciones llevadas a cabo en un asentamiento del distrito de Villa el Salvador (Lima Perú), con base en 192 entrevistas efectivas luego de 606 visitas a mujeres en sus hogares, concluye que ni las variables demográficas ni el consumo de alcohol de los agresores están asociadas a la aparición de la violencia física y emocional hacia las mujeres; sin embargo el consumo de alco-

hol puede ser considerado un desencadenante de la agresión hacia la mujer. A criterio de Nóblega, los celos y la inestabilidad afectiva, así como la asertividad percibidas por la mujer en su pareja resultan insuficientes para explicar las razones de la violencia hacia la mujer, de modo que anima a recurrir al contexto sociocultural para mejorar la comprensión de la agresión.

A partir de un estudio con una muestra de 400 personas, López, Moral, Díaz y Cienfuegos (2013) encontraron que el consentimiento con aspectos tradicionales de género, menor escolaridad (ambas sólo en hombres) y atribución externa, contribuyeron al incremento de la violencia ejercida.

Matud, Fortes y Rosales (2007), apoyadas en los resultados de un estudio con 261 mujeres en los territorios insulares ibéricos de Tenerife, La Palma y Fuerteventura, en el cual se abordaron diferentes variables del entorno social, familiar y demográfico mediante cuestionario y entrevista, sostienen que existe diversidad sociodemográfica, así como en características educativas y culturales, y que parece existir un fenómeno de "normalización" del maltrato a su mujer por parte de la pareja. También indican que la mayoría de las participantes mantuvo oculto el maltrato de su pareja, y que muchas no se reconocían como maltratadas (no les sucedía o preferían no pensar en ello).

Blitchtein-Winicki y Reyes-Solari (2012) hallaron que en el Perú la prevalencia de violencia física es de 14,5%, que hay variables con una importante asociación a violencia física de pareja contra la mujer, relacionadas con las normas tradicionales de género o "machistas", tales como el control por el hombre de visitas a familiares y amigos de la mujer; que el varón se sienta amenazado porque ella tuvo una unión previa de pareja; que la mujer tenga más nivel de educación que él o que ella tome la mayor parte de decisiones en el hogar. Otras variables asociadas fueron el consumo de alcohol, antecedentes de violencia del padre a la madre, y el lugar de residencia (siendo en este caso menor la prevalencia de violencia en la zona costera peruana). Se identificó además la comunicación entre la pareja como factor protector.

Salazar y Vinet (2011), con base en datos de parejas que asistieron a mediación familiar en Temuco (Chile), identificaron las siguientes características en las personas que estaban involucradas en VP: exposición a violencia física y psicológica por parte de miembros de su familia en la infancia; desempleo, bajo nivel de ingresos y bajo nivel educativo. La violencia era utilizada como estrategia de resolución de conflictos, principalmente la verbal y la psicológica, y que ambos miembros de las parejas declaraban que esta violencia era recíproca.

Barón (2010), con base en los datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, encontró para Colombia que es más probable para una mujer experimentar violencia física por parte de su esposo o compañero en Bogotá que en otra región del país. La región Caribe muestra las más bajas probabilidades de violencia contra la mujer del país. Se observan diferencias regionales más acentuadas en comportamientos violentos menos severos. La exposición a violencia durante la infancia aparece asociada a la violencia de pareja adulta.

Victimización "pobre de ella (él), la vida que le toca llevar"

Caracterizar el fenómeno desde la perspectiva de un agresor y un agredido, la víctima. Se encuentra una buena parte de los estudios que toman a la mujer como víctima (p. ej. Nóblega, 2012; Barón, 2010; Rodríguez y Córdova, 2009; Matud et al., 2007), y muy pocos al varón (p. ej. Trujano, Martínez y Camacho, 2010).

Rodríguez y Córdova (2009) encontraron altos niveles de violencia verbal por parte de los dos miembros de la pareja, altos niveles de interacción verbal y bajos niveles de violencia física en una muestra de 45 familias de Ciudad Bolívar, Venezuela; conjeturan los autores que la violencia verbal opera como un sustituto de la violencia física.

Ávila-Toscano y Cogollo (2011) condujeron un estudio en una muestra de 224 hombres desmovilizados del conflicto armado colombiano buscando identificar motivos asociados a las conductas violentas contra la pareja (hombre como victimario/ agresor) en las relaciones conyugales; el 82.1% presentó conductas de violencia de pareja, entre las que destacaron agresión verbal, abandono o descuido, amenazas y coacción.

Villegas y Sánchez (2013) buscaron identificar las características de dependencia afectiva en un grupo de mujeres víctimas de maltrato por su pareja, mediante el estudio de casos. Con base en las entrevistas y los resultados en cuestionarios de ocho sujetos denunciantes de maltrato, encontraron que las características de las mujeres evaluadas apuntaban a un perfil de temor a la perdida, al abandono o al distanciamiento, la sobre valoración que le dan al otro, las conductas de búsqueda de atención de su pareja y aquellas en las que las mujeres modifican su vida con tal de retener a su lado la pareja.

Hester (2009), a partir de una comparación de 96 casos en los cuales la tercera parte correspondía a violencia perpetrada sólo por el hombre, un segundo grupo por mujer perpetradora y el último tercio por ambos perpetradores (muestra dual), con seguimiento entre 2001 y 2007 (en Northumbria, Reino Unido), sostiene que es posible identificar claras diferencias entre hombres y mujeres como perpetradores de la violencia doméstica; la violencia ejercida por los hombres es más severa y condujo más veces a arrestos, aunque el número de arrestos de mujeres por esta causa ha venido incrementándose en el tiempo. Aunque tanto hombres como mujeres usan la violencia, la violencia perpetrada por los hombres tiende a involucrar miedo y control de las víctimas; las mujeres estuvieron más inclinadas al uso de armas, alegando defensa. El uso de alcohol juega un papel importante.

Trujano, Martínez y Camacho (2010) identificaron en una muestra de cien varones heterosexuales mexicanos (en noviazgo o casados), qué actitudes y comportamientos percibían como violentos en su pareja, la frecuencia y modalidades con que tales comportamientos se presentaban. Aunque hubo niveles bajos en la percepción y frecuencia, ambos grupos incluyeron la violencia psicológica, social y sexual entre las formas percibidas. La percepción y la frecuencia de ocurrencia correlacionaron positivamente.

Perspectiva de género "por ser mujer…"

Violencia de pareja como una expresión de la violencia hacia la mujer, marco de un sistema hetero-patriarcal. En Colombia no ocurre cosa distinta a lo observado en otros países respecto a la mujer objeto del maltrato: las cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) al 16 de mayo de 2015 (ofrecidas en línea en el servicio de Localización de Información Forense Estadística LIFE) indican que 14596 mujeres son víctimas, frente a 2501 casos de hombres, para el tipo de violencia "maltrato de pareja".

Ruiz, López, Hernández, Castañeda y Águila (2013) buscaron caracterizar desde la perspectiva de género a las mujeres que han sido maltratadas por su pareja, a partir de un estudio con 21 mujeres que denunciaron el delito y 42 maltratadas que no lo denunciaron (casos y controles no pareados), en Cienfuegos, Cuba. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a las características identificativas, tiempo de la relación violenta y percepción del apoyo del equipo básico de salud, mientras que respecto al tipo de violencia, identidad genérica, patrones estereotipados, desempeño de roles, reacciones emocionales negativas, y percepción de los grupos mediatizadores, se evidenciaron diferencias.

De acuerdo con Gallego y García, L. (2011), desde lo cultural se establecen una serie de conceptos que explicarían que a partir de guardar la reputación para ajustarse a dichos referentes se busca salvaguardar "la reputación", lo que implica una negación o un esconder la violencia de pareja en las mujeres, y que la violencia basada en género encuentra en la relación de pareja un escenario para manifestarse, en las formas de violencia psicológica, física, sexual, económica y patrimonial, que se relacionan con el llamado "ciclo de violencia. Su estudio consistió en historias de vida de mujeres que rompieron el ciclo de la violencia en diferentes municipios colombianos.

Basadas en una muestra de 150 mujeres de la ciudad colombiana de Cali, Burgos, Canaval, Tobo, Bernal de Pheils y Humphreys (2012) encontraron que más de la mitad de la muestra estuvo expuesta tanto a violencia física, sexual y a amenazas; que seguían cohabitando con el agresor después de mucho tiempo, y que la violencia sexual se presenta independiente de las condiciones de nivel socioeconómico.

Duarte, Gómez y Carrillo (2010) abordaron el asunto desde la perspectiva de género abordando la relación entre las creencias sobre masculinidad y hombre maltratador en una muestra de 117 mujeres y 83 hombres mexicanos; hallaron que tanto mujeres como hombres consideran que es normal que la violencia la ejerzan los hombres, aunque ambos la rechazan, que las creencias de masculinidad son diferentes en hombres y mujeres, y que las mujeres evidenciaron una mayor relación con el uso de la violencia como consecuencia del discurso y normativa social que se "impone" a los hombres.

Cantera y Blanch (2010) a partir de una muestra de 741 personas de cuatro países (España, México, Puerto Rico y El Salvador) concluyeron que sin importar el país, las personas organizan su percepción de la violencia en la pareja de acuerdo con los estereotipos de género. Son percibidos como masculinos los atributos de la escala de dureza, y como femeninos los de la de ternura, lo cual permite inferir que las diferencias

percibidas en cuanto a conductas de rol de género se acentúan.

Perspectiva relacional "es un asunto de dos"

Más allá de la diada víctima-victimario, la VP pone en evidencia maneras de relacionarse entre dos que en algún momento optaron por hacer proyecto de vida conjunto.

De acuerdo con Carrasco (2007) la armonía relacional es inversamente proporcional al nivel de violencia, y que las secuencias seguidas por parejas que denuncian violencia, a la hora de resolver problemas, así como las tasas base y grado de reciprocidad de refuerzos y castigos, se parecen a las que caracterizan a las parejas en conflicto. En la misma dirección Hernández Montaño (2007) puntualiza que en la interacción violenta la mujer tiene una participación activa al recurrir a conductas verbales durante los episodios violentos, estas conductas hacen las veces de detonantes y retroalimentadoras de la agresión física perpetrada por los varones, de ahí concluye que en lugar de buscar el cambio de conducta en uno solo de los actores, se debe orientar el tratamiento terapéutico hacia la generación de cambios en los patrones de interacción circular.

Guzmán-González y Armenta (2014) evaluaron el efecto del perdón sobre la satisfacción marital en una muestra de 96 parejas heterosexuales concluyendo que la tendencia a la evitación y los pensamientos de venganza predicen menor satisfacción marital en hombres y mujeres, y que la evitación de los hombres y la venganza de las mujeres tienen un efecto negativo sobre la satisfacción del compañero/a romántico.

Guzmán, M., & Contreras, P. (2012), al evaluar diferencias en la satisfacción marital en función de los estilos de apego y el efecto de interacción entre el estilo de apego propio y el de la pareja sobre la satisfacción en 129 participantes y sus respectivas parejas, provenientes de la ciudad de Antofagasta (Chile) encontraron que las personas con estilo de apego seguro son las que reportan los niveles de satisfacción más altos y las con estilos desentendidos, los más bajos. En las díadas la combinación de ambos miembros de la pareja con estilos seguros es la que está asociada a los niveles de satisfacción más altos y la combinación desentendido-temeroso, a los más bajos.

López (2012) investigó sobre la estructura subyacente al perdón ante conductas de transgresión en relaciones de pareja, con una muestra de 315 estudiantes universitarios, hallando que evitación y venganza fueron los factores subyacentes al no-perdón, y que el perdonar no está asociado al tipo de transgresión que se percibe.

Moral y López (2012) proponen un modelo recursivo de reacción violenta en parejas para ambos sexos: Los hombres reaccionan más que las mujeres al recibir violencia de la pareja, especialmente ante la violencia física; ambos sexos perciben que ejercen violencia con la misma frecuencia, la cual es baja; los promedios de violencia ejercida son equivalentes, pero la violencia recibida es diferencial, reportando recibir más violencia los hombres.

Melero (2008) sostiene que la seguridad afectiva, implica mayor sensibilidad y proximidad en el cuidado, lo que origina una mayor satisfacción y ajuste en la relación de pareja, mientras que dinámicas de relación disfuncionales están más asociadas a dependencia afectiva (apego preocupado), que se manifiestan en celos, conflictos. Además, el cuidado, la actitud amorosa y la calidad de la relación, están más influidas por el apego propio que por el de la pareja y hay una correspondencia entre la satisfacción y la calidad de los miembros de la pareja.

Psicopatología "es porque no anda bien de la cabeza"

Diversos estudios se orientan a proponer una Tipología del hombre agresor, o de la mujer maltratada. De acuerdo con Echeburúa, Amor y Corral (2009), los agresores suelen presentar con frecuencia alteraciones psicológicas, tales como falta de control sobre la ira, dificultades en la expresión de emociones, distorsiones cognitivas, déficits de habilidades de comunicación y de solución de problemas y baja autoestima; en algunos casos se identifican cuadros clínicos bien definidos (por ejemplo, alcoholismo, trastornos de la personalidad, celos delirantes).

Echeburúa y Amor (2010) sostienen que no más del 20% de los hombres agresores presenta como tal un trastorno mental, pero presentan una variedad de déficits psicológicos y síntomas psicopatológicos que varían entre las personas. Torres, Lemos-Giraldez y Herrero (2013) encontraron que las características del tipo antisocial, narcisista, borderline y abuso de sustancias son las que más se repiten en los estudios hechos con hombres condenados por violencia hacia la mujer. Echauri, Fernández-Montalvo, Martínez y Azcárate (2011) buscaron identificar los trastornos de personalidad más frecuentes en una muestra de 217 hombres maltratadores españoles; casi el 80% de los agresores presentaba al menos un trastorno de personalidad, siendo el de mayor prevalencia el trastorno obsesivo-compulsivo de la personalidad (61.3%), seguido del trastorno paranoide (30%).

Labrador y Fernández (2010) , con base en una muestra de 212 mujeres que ha sufrido maltrato por su pareja, en Madrid (España) identificaron una menor incidencia del trastorno de estrés postraumático y mayor de depresión, y variables asociadas tales como problemas de adaptación, baja autoestima y cogniciones disfuncionales de tipo postraumático. Sarasua, Zubizarreta, Echeburua y Corral (2007) encontraron que las repercusiones psicopatológicas de la violencia de pareja en la mujer incluían el trastorno de estrés postraumático (siendo la tasa de este trastorno más alta en las víctimas jóvenes que en las mayores), síntomas depresivos (mayor manifestación en las más jóvenes) y dificultades en autoestima. Deza (2012) coincide en señalar el trastorno de estrés postraumático en las mujeres víctimas.

Estrés/ afrontamiento "¡cómo va a lidiar con eso!"

Se aborda el intento de afrontar la situación de las personas expuestas a la VP como factor estresante.

Santana-Hernández, y González-Méndez (2013) a partir de un proceso de entrevista con 15 mujeres

que habían estado expuestas a una relación violenta, identificaron una serie de "barreras para la separación" (dificultades económicas, falta de apoyo institucional, expectativas de rol), así como la importancia de la percepción del riesgo, al momento de afrontar la situación de violencia y de separación. De Alencar-Rodrigues y Cantera (2014) estudiaron como afrontan mujeres inmigrantes latinas en el entorno de España la violencia en la relación de pareja; los resultados indicaron que las estrategias de enfrentamiento enfocadas en la resolución de problemas y emoción fueron recursos facilitadores, el miedo, la vergüenza, la soledad y las creencias tradicionales se constituyeron en obstaculizadores. En adición, se encontró que aunque la mujer quiera terminar la relación, es fundamental para ella percibir que tiene medios (apoyo social e institucional, recursos materiales) para lograrlo. Prada (2012) indagó las estrategias en mujeres colombianas que rompieron la pauta de conducta violenta en pareja, mediante investigación-intervención desde un enfoque sistémico con tres casos; se encontró en los casos que la incapacidad de reaccionar frente al maltrato, la desconfianza hacia el compañero sentimental, el distanciamiento de las redes sociales de apoyo y el temor a la trasmisión del modelo de maltrato en las vidas de sus hijos fueron elementos comunes; y que a partir de construir relaciones basadas en el respeto y la generosidad por la otra persona se desarrolló un proceso de reconocimiento y valoración que experimentaron las tres mujeres.

Perspectiva cognitivista "creo que esto va a cambiar… (¿o no?)"

Lo que pensamos media entre la situación de violencia y la respuesta ante dicho evento. En esta dirección se pueden mencionar los trabajos de Vargas-Núñez, Pozos, López, Díaz-Loving y Rivera (2011) sobre los estilos de poder, la apreciación de la relación y de sí misma como variables mediadoras en la mujer para estar o no en una relación de violencia; o el de Aguinaga (2012) orientado a identificar creencias irracionales y conductas parentales en madres víctimas y no víctimas de violencia infligida por la pareja; así como el de Loinaz, I. (2014), que se orientó a validar una herramienta para evaluar las distorsiones cognitivas en agresores de pareja.

García y Nader (2009) basados en un estudio para conocer la actitud de los varones acerca de los estereotipos impuestos por la sociedad a la relación de pareja, confirman que los hombres siguen preocupándose por cumplir con los estereotipos que se les imponen dentro de una relación de pareja.

Pérez (2011) identificó en una muestra de mujeres ecuatorianas involucradas en relación de pareja los efectos de la dependencia emocional en su autoestima; comprobó que hay factores de la autoestima que son afectados en mayor medida en las mujeres maltratadas con dependencia emocional de manera que a menor autoestima mayor dependencia emocional.

Halket, Gormley, Mello, Rosenthal y Mirkin (2014) señalan la necesidad de adelantar estudios sobre las atribuciones que las personas hacen sobre las mujeres una vez que toman la decisión de separarse luego de haber estado en una situación de violencia de pareja, como otra cara del fenómeno; encontraron que las personas tendían a hacer una mejor atribución, una mirada más positiva, sobre la personalidad y sus habilidades para criar a sus hijos de las mujeres que dejaban una relación violenta.

Conclusión

Con base en la revisión anterior, se puede apreciar que los contextos juegan un papel importante (estudios relacionados con factores socioculturales), pero no es suficiente con conocer los márgenes del fenómeno para entender su verdadera dimensión; el fenómeno de la violencia de pareja y la permanencia de las personas en una vinculación donde la agresión física, verbal, psicológica y de muchas otras índoles requiere la visión psicológica.

Se observa que el fenómeno ha sido enfocado en el mayor número de casos desde la perspectiva de la heterosexualidad, y los datos señalan al varón como agresor en la mayoría de los estudios. Así, parece haber una tendencia a hablar de víctima y victimario, agresor y agredido, cuando se puede hacer referencia a la situación como dos sujetos que están inmersos en una relación en la cual su manera de expresar es disfuncional, y que entender esa dinámica relacional parece un enfoque más acertado que centrarse en una de las partes. Otro asunto es que el sub-registro de VP es una situación que impide tener una perspectiva más completa del problema. Por ejemplo, se deja de lado la presencia del fenómeno en relaciones de pareja homosexuales; y apenas comienzan a aparecer los estudios que se ocupan de los hombres que se declaran como agredidos.

También es notorio el interés por identificar características psicopatológicas en agresores y agredidos, con el ánimo quizás de hacer comprensible el fenómeno en una dimensión de la clínica clásica. Pero más allá de buscar patrones de déficits psicológicos o pautas psicopatológicas, ¿qué piensa quien vive la situación? La decisión y la acción están mediadas por la cognición, de modo que sigue siendo relevante mejorar el conocimiento sobre cómo piensan las personas sobre la VP. En ese orden de ideas, las creencias que tenga la persona sobre la posibilidad de controlar la situación de violencia, la conducta de su pareja, resultaría relevante.

Dentro de la dimensión cognitiva, se ha encontrado para distintos aspectos de la vida que hay características que pueden estar relacionadas con las decisiones, la manera de actuar, de pensar y las emociones experimentadas, por ejemplo el lugar de atribución del origen de los fenómenos, la creencia de poderlos controlar, o la causa atribuida a los acontecimientos. Al respecto no se encontró ningún estudio reciente que vinculara el fenómeno de la VP y la decisión de permanecer en una relación de este tipo con los factores cognitivos mencionados.

Referencias

Ariza, A. & Chiappe, G. (2012). Sin celos sí hay amor; Una experiencia latinoamericana para desactivar la violencia intrafamiliar. En Mockus, A.; Murraín, H. & Villa, M. (Coord.) *Antípodas de la violencia, Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad en América Latina* (pp. 165-202). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Aguinaga Álvarez, A. (2012). Creencias irracionales y conductas parentales en madres víctimas y no

víctimas de violencia infligida por la pareja. (Tesis Maestría en Psicología) Universidad San Marcos, Lima, Perú.

Ávila-Toscano, J. H. & Cogollo Ferraro, L. (2011). Motivos asociados a la conducta violenta contra la pareja en hombres desmovilizados del conflicto armado. *Investigación & Desarrollo*, 19(1) 88-115.

Barón, J. D. (2010). La violencia de pareja en Colombia y sus regiones. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 128, 1-40

Blitchtein-Winicki, D. & Reyes-Solari, E. (2012). Factores asociados a violencia física reciente de pareja hacia la mujer en el perú, 2004-2007. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública,* 29(1), 35-43.

Burgos, D., Canaval, G. E., Tobo, N., Bernal de Pheils, P. & Humphreys, J. (2012). Violencia de pareja en mujeres de la comunidad, tipos y severidad Cali, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(3) 377-389.

Cantera, L. M. & Blanch, J. M. (2010). Percepción Social de la Violencia en la Pareja desde los Estereotipos de Género. *Psychosocial Intervention,* 19(2) 121-127.

DANE (Septiembre 14, 2010). *Boletín Censo General 2005; perfil Barrancabermeja*. Disponible en http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/68081T7T000.PDF

De Alencar-Rodrigues, R., & Cantera, L. (2014). ¿Cómo mujeres inmigrantes enfrentan la violencia en la relación de pareja? *Estudios de Psicología*, 19(1), 4-12.

Deza Villanueva, S. (2012). ¿Por qué las mujeres permanecen en relaciones de violencia? *Avances en psicología*, 20(1), 45-55.

Duarte, E., Gomez, J.F & Carrillo, C.D. (2010) Masculinidad y hombre trabajador ¿Pueden las creencias de hombres y mujeres propiciar violencia de genero? *Revista de Psicología*, 19(2), 7-30.

Echauri Tijeras, J. A., Fernández-Montalvo, J., Martínez Sarasa, M. A. & Azcárate Seminario, J. M. (2011). Trastornos de Personalidad en Hombres Maltratadores a la Pareja: Perfil Diferencial entre Agresores en Prisión y Agresores con Suspensión de Condena. *Anuario de Psicología Jurídica*, 21( ), 97-105.

Echeburúa E. & Amor, P. J. (2010). Perfil psicopatológico e intervención terapéutica con los agresores contra la pareja. *Revista Española de Medicina Legal*, 36(3), 117-121.

Echeburúa, E., Amor, P. J. & Corral, P. (2009). Hombres violentos contra la pareja: trastornos mentales y perfiles tipológicos. *Pensamiento Psicológico*, 6(13) 27-36.

Gallego, M. & García, L. (2011). *Experiencias exitosas. Mujeres que han roto el ciclo de violencia; violencia basa-*

da en género en la relación de pareja [on-line]. Recuperado de: http://www.malaga.es/subidas/archivos/6/1/arc_155016.pdf

García Toca, I. & Nader Carreta, F. (2009). Estereotipos masculinos en la relación de pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1) 37-45.

Gómez, C., Murad, R. & Calderón, M. C. (2013). *Historias de violencia, roles, prácticas y discursos legitimadores. Violencia contra las mujeres en Colombia 2000-2010*. Bogotá: Profamilia. Recuperado de: http://www.profamilia.org.co/docs/estudios/imagenes/7%20-%20VIOLENCIA%20CONTRA%20LAS%20MUJERES%20EN%20COLOMBIA.pdf

Guzmán, M., & Contreras, P. (2012). Estilos de Apego en Relaciones de Pareja y su Asociación con la Satisfacción Marital. *Psykhe*, 21(1), 69-82.

Guzmán-González, M., Alfaro, I., & Armenta, C. (2014). Perdón y satisfacción marital: Una mirada desde lo sistémico. *Salud & Sociedad*, 4(3), 284-294.

Halket, M. M.; Gormley, K.; Mello, N.; Rosenthal, L. & Mirkin, M. P. (2014). Stay With or Leave the Abuser? The Effects of Domestic Violence Victim's Decision on Attributions Made by Young Adults. *Journal of Family Violence, 29*(1), 35-49

Hernández Montaño, A. (2007). La participación de las mujeres en las interacciones violentas con su pareja: una perspectiva sistémica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2) 315-326.

Hester, M. (2009) *Who Does What to Whom? Gender and Domestic Violence Perpetrators*. Bristol: University of Bristol in association with the Northern Rock Foundation

Ibaceta, F. (2011). Violencia en la Pareja: ¿Es Posible la Terapia Conjunta? *Terapia Psicológica*, 29(1) 117-125.

Labrador, J. F., Fernández-Velasco, M. & Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22(1), 99-105.

Loinaz, I. (2014). Distorsiones Cognitivas en Agresores de Pareja: Análisis de una Herramienta de Evaluación. *Terapia psicológica*, 32(1), 5-17.

López Álvarez, A. I. (2012). Estructura cognitiva que subyace al perdón de transgresiones específicas en la relación de pareja (Tesis Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Matud, M. P., Fortes, D. & Rosales, M. (2007). El entorno social del maltrato a la mujer por su pareja. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7, 113-126

Melero Cavero, R. (2008). La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Moral de la Rubia, J. & López F. (2012). Modelo recursivo de reacción violenta en parejas válido para ambos sexos. *Boletín de Psicología*, 105, 61-74

Nóblega Mayorga, M. (2012). Características de los agresores en la violencia hacia la pareja. *Liberabit*, 18(1) 59-67

Ocampo, L. E. & Amar, J. J. (2011). Violencia en la pareja, las caras del fenómeno. *Salud Uninorte, 27*(1) 108-123

Pérez Valverde, K.D. (2011). Efectos de la dependencia emocional en la autoestima de mujeres de veinte y cinco a cincuenta y cinco años de edad que tienen una relación de pareja. (Trabajo de Grado, Psicóloga Clínica). Universidad Central del Ecuador, Quito.

Prada Olivares, A. (2012). Violencia hacia la mujer en la relación de pareja: una comprensión de cómo a través del proceso de dignificación de la mujer es posible salir de las dinámicas interacciónales violentas. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Redacción El Tiempo (2012, 24 de noviembre). En 2012, 47 mil afectadas por violencia intrafamiliar. *El Tiempo.* Recuperado de http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12399406.html

Redacción El Universal (2014, 13 de junio). En Barrancabermeja se atienden, diariamente, 3 casos de violencia intrafamiliar. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.co/colombia/en-barrancabermeja-se-atienden-diariamente-3-casos-de-violencia-intrafamiliar-162366

Rodríguez, F. & Córdova, L. (2009). Violencia en la pareja: manifestaciones concretas y factores asociados. Espacio Abierto, 18(2) 323-338.

Ruiz Hernández, M., López Angulo, L., Hernández Cabrera, Y., Castañeda Álvarez, E. & Águila Rodríguez, Y. (2013). Caracterización de las mujeres maltratadas por su pareja desde la perspectiva de género. *MediSur*, 11(1) 15-26.

Salazar Villarroel, D. & Vinet Reichhardt, E (2011). Mediación familiar y violencia de pareja. *Revista de Derecho*, 14(1), 9-30

Santana-Hernández, J. & González-Méndez, R. (2013). Una mirada a la experiencia vivida por mujeres que han roto una relación de pareja violenta. *Portularia*, 13(2) 49-57.

Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburua, E. & Corral, P. (2007) Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19(3), 459-466

Torres, A., Lemos-Giraldez, S. & Herrero, J. (2013). Violencia hacia la mujer: características psicológicas y de personalidad de los hombres que maltratan a su pareja. *Anales de Psicología,* 29(1), 9-18.

Trujano, P., Martínez, A. E. & Camacho, S. I. (2010). Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación. Diversitas: *Perspectivas en Psicología*, 6(2) 339-354.

Vargas-Núñez, B. I., Pozos Gutiérrez, J. L., López Parra, M. S., Díaz-Loving, R. & Rivera Aragón, S. (2011). Estilos de poder, apreciación de la relación y de sí misma: variables que median en la mujer, estar o no en una relación de violencia. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(1) 39-49.

Villegas, M. & Sánchez, N. (2013). Dependencia emocional en un grupo de mujeres denunciantes de maltrato de pareja. *Textos & Sentidos*, 7(1) 10-29.

EJE TEMÁTICO V. LA PSICOLOGÍA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD PARA LAS NECESIDADES LATINOAMERICANAS.

1. Ruta de acompañamiento para atender e intervenir casos de agresión y acoso escolar. (Tatiana Muñoz, Giovanni Bohórquez, Gustavo Quintero)
2. Maltrato y ética del cuidado de sí, comprensión de una realidad social (Marcela Albarracín Ordoñez)
3. LIBRO Resiliencia y Calidad de vida. La Psicología educacional en diálogo con otras disciplinas (Eugenio Saavedra Guajardo, Gonzalo Salas, Claudia Cornejo)
4. Del imaginario social a representación social: Guadalupe. (Dulce Maria Judith Pérez Torres, José Fidel Pérez Torres, Esteban Miguel León Ochoa)
5. Apoyo en las estrategias psicoeducativas para el mejoramiento del rendimiento académico en una muestra de colegios de Popayán: una aproximación desde la teoría de las inteligencias múltiples. (Fabio Cesar Castaño Gonzalez)
6. Las TIC en niñ@ y adolescentes de sectores rurales de la provincia de Ñuble – Chile. (Claudia Vásquez Rivas, Soledad Martínez Labrin)
7. La Psicología en emergencias y desastres en América Latina: de la teoría ortodoxa a la práctica comunitaria. (Alexis Lorenzo Ruiz)
8. Atención psicosocial por el desastre del Huracán KARL en la comunidad "la antigua Veracruz". (Francisco Bermúdez Jiménez, Griselda García García)
9. Funcionamiento de una institución transformada - análisis estadístico. (Susana Agúndez)
10. Detección de factores de riesgo suicida, habilidades sociales y su relación con la conducta suicida. (Luz Mery Marciales Montero, Marianela Luzardo Briceño)
11. Creencias de adultos mayores mexicanos sobre la alfabetización digital y su impacto en el bienestar y el envejecimiento activo. (Santiago Roger Acuña, Gabriela López Aymes)
12. La pérdida de lo local: un marco analítico para vincular las transformaciones del desarrollo cognitivo y la percepción en un mundo global. (Harish Panmanabha, Horacio Manrique, Jorge Palacio)
13. La atención a necesidades educativas especiales desde la inter y la intradisciplinariedad. (Claudia An-

gélica Sánchez Calderón, Amelia Guadalupe Sanchez Calderon, Otros)

14. Evidencias de validez de la escala de autoconcepto en una muestra de adolescentes michoacanos. (Damaris Diaz Barajas, Marisol Morales Rodriguez)

15. La actualidad de Antigona. (Clara Rosa Ana Álvarez, Vanessa Osso)

16. Neuro criminología de la violencia de pareja: Funciones ejecutivas y cognición social. (Ibeth Rocio Cáceres Durán, Wilson Miguel Salas Picón)

17. El cuidador principal del paciente de Alzheimer en la ciudad de Barrancabermeja. (Nery Isabel Sanchez Márquez, Dora Beatriz Bilbao Fuentes)

18. Factores que limitan el diálogo entre educación y neurociencias. (Carmelina Paba Barbosa)

19. "Psicología Virtual: un área que necesitamos explorar profundamente"(Alex Grajeda Montalvo)

1 - **RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA ATENDER E INTERVENIR CASOS DE AGRESIÓN Y ACOSO ESCOLAR**

AUTORES:

Tatiana Milena Muñoz[1], Giovanni Bohórquez-Pereira[2], Gustavo Quintero[3]

Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga

Colombia

El objetivo es mostrar una estrategia de atención e intervención de casos de agresión y acoso escolar, en menores que cursan primaria y bachillerato. Esta estrategia nació a partir de los resultados del análisis de 1100 observadores y el análisis de 14 grupos focales con niños de quinto y sexto. A partir de ese análisis, se construye la Ruta de Acompañamiento: Ser, Decir y Hacer, cuyo objetivo principal apunta en acompañar a los involucrados en la atención e intervención de casos de violencia escolar entre pares teniendo como base el Trabajo en Red. El *ser* se refiere a la identificación de las fortalezas y debilidades del ser estudiante, familia y escuela. El *decir* se refiere al conocer y al comunicar las diferentes situaciones y el *hace*r a las estrategias de atención e intervención. Se espera que esta ruta se proyecte por su relación con los intereses de la Ley 1620.

Palabras claves: agresión, acoso escolar, ruta, convivencia escolar.

Abstract

The main goal is to show a attention and intervention strategy of children bullying cases. This strategy was born from the analysis results of 1100 observers and analysis of 14 focus groups with children in fifth and sixth grade . From those analysis was create the Route: SER, DECIR, HACER, whose main objective aims to accompany involved in attention and intervention of cases of school violence on the basis of peer networking Being It refers to the identification of the strengths and weaknesses of a student, family and school. Saying refers to know and to communicate the different situations and make the care and intervention strategies . It is hoped that this route is projected by its relation to the interests of the 1620 law

Introducción

El bullying se define como actos de intimidación y de victimización entre pares, por medio de golpes, ame-

1 Tatiana.munoz@upb.edu.co. Psicóloga con opción en Biología y Maestría en Investigación de la Universidad de los Andes. Líder del grupo interdisciplinario Saber, Educación y Docencia (SED) y del Semillero de Convivencia Escolar (Congenio) de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga. Facultad de Psicología.

2 Giovanni.bohorquez@upb.edu.co. Comunicador social. Profesor asociado de la Facultad de Comunicación, Social y Periodismo. Miembro del grupo de investigación COMPA

3 Gustavo.quintero@upb.edu.co. Sociólogo. Profesor asociado del Departamento de Formación Humanística. Líder del trabajo de familias en el Centro de Proyección Social.

nazas, palabras humillantes, burlas, apodos, exclusión, rumores o mentiras (Paredes, 2009). Existen cuatro comportamientos propios del Bullying: maltrato físico y psicológico, aislamiento social y robo o daño de pertenencias (Felix, Sharkey, Green, Furlong & Tanigawa, 2011).

En Colombia, a partir de la ley 1620 de 2013 se estableció que el bullying es una "conducta negativa, metódica y sistemática de intimidación, acoso, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia de un estudiante contra otro, o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre estudiantes con una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado, ante la indiferencia o complicidad de su entorno".

Dicha ley tiene como objeto contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural mediante la formación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos y la prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Con base a lo anterior, seis colegios públicos de Piedecuesta voluntariamente, Secretaria de Educación y la Universidad Pontificia Bolivariana a través de la Facultad de Psicología y Comunicación Social-Periodismo y el Departamento de Formación Humanista, desde el Centro de Proyección Social, coinciden en desarrollar un proyecto de investigación que se concentra en diseñar una estrategia que permita la identificación de casos de agresión y acoso escolar en grados quinto y sexto de educación básica, de instituciones educativas públicas del municipio de Piedecuesta.

Para ello se caracterizaron los casos de agresión y acoso escolar que se presentan en cinco (6) colegios públicos urbanos del municipio de Piedecuesta, por medio un análisis cualitativo de 1100 observadores de 6 colegios públicos, de los años 2011-2012-2013 (Moreno, 2014) Además se realizaron 15 grupos focales orientados en escuchar las percepciones de los niños frente a los casos de agresión y acoso escolar(Moreno, 2015). Por último se promovieron espacios de reflexión dentro de las instituciones sobre la intervención en casos específicos de acoso escolar por medio de una estrategia educomunicativa "Carrusel Antibullying". (Ramirez, 2014; Traslaviña, Valencia, Acosta, Mendoza y Muñoz, 2015).

Se encontró en el análisis de observadores que la frecuencia de las citas textuales, extraídas de los observadores que reportan más casos de agresión y de bullying en sexto grado. Adicionalmente, tanto en quinto como en sexto, el mayor nivel de agresión es de forma física y verbal. Esto significa que los niños y niñas buscan hacerle daño físico a otro por medio de golpes y patadas. En los observadores no se registran casos de bullying en todo el contexto del término, en el sentido que se identificó la recurrencia de la agresión, pero no caracteriza al agresor ni a la víctima y no aparece el contexto de la escena; aspecto contrario ocurre con la agresión, que es descrita con mayor detalle.

Estas conclusiones sirven a uno de las funciones del Comité de escolar, la cual se enuncia a continuación: "identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes" (Artículo 12, Ley 1620, 2013).

Igualmente los resultados dan pautas para el diseño de estrategias de prevención e intervención en el acoso escolar; los cuales pueden aportar a la "Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar" señalada en la

ley 1620 y cuya función es definir los procesos y protocolos que deben seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Gaceta Informe de Conciliación Bullying, 2012).

De acuerdo al artículo 30 de la Ley, la ruta debe seguir cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento. Esta ruta solo se va a centrar en la atención y seguimiento. La atención desarrolla estrategias que permitan asistir al niño (a), adolescente, padre o madre de familia, acudiente o educador de manera inmediata, permitente, ética e integral cuando se presente un caso de violencia u acoso escolar. Por último, el seguimiento realiza un reporte oportuno de la información de los casos que se presente al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.

Esto fundamentado en que los resultados se evidenció la necesidad de construir herramientas que agilicen dichos procesos, con el fin de superar lo sancionatorio y disciplinar, dado que ésta coarta la autonomía y el poder de autogestión de los estudiantes, docentes y padres de familia. Por eso, la presente ruta busca marcar posibles caminos donde la participación, el compromiso y el seguimiento sean una constante de los diferentes actores institucionales representados en: maestros, padres de familia, educandos e investigadores

Objetivo

Diseñar una ruta de atención e intervención en casos de agresión y acoso escolar en primaria y bachillerato

Método

Diseño: el presente estudio es de tipo instrumental (Montero & León, 2002).

Teniendo en cuenta que es una ruta, solo se van a mostrar las etapas del diseño de la Ruta.

Fase 1: Análisis de documentos: en esta fase se revisaron todos los documentos oficiales y libros especializados.

Fase 2: Análisis de los resultados del proyecto de Agresión y Acoso escolar: en el caso se hizo un análisis de los 1100 observadores y en análisis fenomenológico de los 15 grupos focales

Fase 3: Revisar documentos de Ruta

Fase 4: Construcción dela Ruta.

Resultados

Los planes de ruta, son trazados que tiene como fin llegar a algún lugar. Diversidad de caminos, herramientas, medios, recursos y tiempo se pueden utilizar para conseguir al punto acordado. Hay líneas para llegar más rápido, también secuencias rectas o curvas, lo importante es que se debe tener claro a dónde se quiere llegar, qué se requiere para ese trayecto y a quiénes o con quienes se desearía hacer el trayecto. De ahí que nuestro

plan de ruta se constituye de: Punto de Partida, Plan de Ruta y Punto de Llegada.

Según Bohórquez-Pereira y Flórez (2014), el plan de ruta es el trazado general en un tiempo estipulado, con unos recursos presupuestados y se compone de los siguientes elementos: punto de partida, rumbo y punto de llegada.

Punto de Partida

Constituye la necesidad o la problemática a intervenir y su justificación Bohórquez-Pereira y Flórez (2014). En este caso la problemática es la agresión y acoso escolar entre pares en niños de primaria y básica secundaria. Las razones que sustentan este documento se encuentran en el apartado de introducción y marco contextual. El punto de partida se refiere a la constitución de un grupo interdisciplinario comprometido que quiera disminuir la temática. Este equipo debe tener las siguientes características : (a) comité de convivencia escolar activo, sensible y comprometido con el tema de la violencia escolar (b) equipos de trabajos expertos activos, sensibles y comprometidos con el tema de la convivencia escolar.

Rumbo de la ruta

Se define de acuerdo a los objetivos de la ruta, los cuales lograrán transformar la situación. Lo que implica un plan de actividades (Bohórquez-Pereira y Flórez, 2014). Acá el componente hacer el fundamental. En este caso los objetivos son:

1. Brindar estrategias psico-sociales y edu-comunicativas de atención de agresión y acoso escolar a los Actores

2. Ofrecer estrategias psico-sociales, edu-comunicativas de intervención de agresión y acoso escolar a los Actores

3. Apoyar la sistematización de la identificación, documentación y análisis de los casos de agresión y acoso escolar.

Punto de llegada

Este se refiere a que queremos llegar y en éste caso es trabajar en red, con el fin de constituirse un punto de referencia en el acompañamiento de casos de agresión y acoso escolar**.**

Conclusiones

Se espera con esa ruta contrarrestar y reducir el fenómeno social de Agresión y Acoso escolar en los colegios de nuestro país.

La iniciativa se soporta desde varios ejes. Unos de carácter científico, otros desde el ámbito sociológico-pedagógico y un tercero desde lo institucional-estatal. Este último centrado en las disposiciones y normas que definió la Ley 1620 del 2013.

Los otros dos ejes tienen su base a partir de las indagaciones y experiencias que un grupo de profesionales de

Psicología, Sociología, Pedagogía y Comunicación Social que han venido trabajando en los últimos tres años en el municipio de Piedecuesta, Santander.

Dos proyectos de investigación con participación permanente de docentes, estudiantes, padres familia, maestras de Apoyo, rectores de colegios, coordinadores de disciplina y particularmente estudiantes, fueron la base para la consolidación de unas ideas que confluyen en la plantear una estrategia en la confluyen el Ser, el Decir y el Hacer, entendido el primero como el Ser que comunica, que interpela, interviene, actúa, siente, organiza y construye conocimiento; siendo su tarea vital comunicarse con otros, descubrirse en su intimidad, pensarse para poder percibirse.

La propuesta queda en manos de los interesados en llevar a cabo un proceso, la disposición de los autores a participar está y la voluntad institucional.

Referencias

Cámara de Comercio (2001). Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes. Recuperado de http://www.centroarbitrajeconciliacion.com/contenido/contenido.aspx?catID=857&conID=48

Congreso de la Republica (2013). Ley 16 20 de 15 de marzo de 2013. Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf

Dabas, E. (2008). Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires: Paidós.

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J. & Tanigawa, D. (2011). Getting Precise andPragmatic About the Assessment of Bullying: The Development of the California BullyingVictimization Scale. Aggressive Behavior, 37, 234–247.

Bohórquez-Pereira, G., Flórez, N. (2014). Huellas distintas con retos que nos unen. Bucaramanga: Fundación para el desarrollo en Salud de la UIS.

Jiménez, M., Castellanos, M., & Chaux, E. (2009) Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. Pensamiento psicológico, 6, 69,85

Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. Educación, Educadores, 13, 347,359. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/834/83417001003.pdf

Ministerio de Educación(MEN)(2014). Guía Pedagógica para la convivencia escolar. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf

Muñoz, T., Lacera, I., Quintero, G. (2010). Estrategias de intervención para la construcción de dilemas a través de dilemas sociomorales en colegios públicos del municipio de Piedecuesta. Bucaramanga: Futura.

Noddings, N. (2002). Educating moral people. A caring alternative to character education. New York: teacher college press.

Paredes, O.L. (2009). Diseño y evaluación del impacto de un programa de intervención basado en la Teoría de

la Acción Razonada sobre el comportamiento de matoneo en estudiantes escolares. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Pimiento, A., Bejumea,C., Gómez, R, López,J. (2015). Guía Pedagógica para rediseñar el Manual de Convivencia, bajo el enfoque de Competencias Ciudadanas Y El Ejercicio De Derechos Humanos. Recuperado en http://www.semitagui.gov.co/contenidos/competenciasciudadanas/CARTILLA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR.pdf

Rincón, M. (2011). Bullying: acoso escolar. México: Trillas.

Roldán y cols. (2013). Acoso escolar, terror en las aulas. Bogotá: Ediciones de la U.

Uribe, A. Orcasita, L. &Aguillón, E. (2012) Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. Psychologia: avances de la disciplina, 6(2), 83-99.

2 - MALTRATO Y ÉTICA DEL CUIDADO DE SÍ, COMPRENSIÓN DE UNA REALIDAD SOCIAL

AUTOR:

Marcela Albarracín Ordoñez

Universidad Cooperativa de Colombia

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

RESUMEN[4]

La investigación que presenté como requisito para optar el grado de Magister en Bioética, pretendió entender desde los planteamientos de la Bioética, sobre de las creencias, emociones y acciones que hacen que las mujeres maltratadas sigan viviendo con sus parejas; para ello se construyó un instrumento llamado guía dialógica que se aplicó a dos mujeres que cumplieron con esta condición. La estructura del instrumento contiene una matriz de doble entrada, que en sus ejes contempla las categorías y los componentes del cuidado de sí; en el cruce de los ejes se construyeron 32 cuestionamientos que alimentan un Repositorium dialógico e indagan sobre su historia de vida. Se escogió la obra de Victoria Camps de manera intencionada, para que iluminara la investigación y permitiera de manera explícita trabajar sobre el cuidado de sí. Los resultados más significativos del trabajo de tesis, fueron el replanteamiento del calificativo que se da de víctima a las mujeres que sufren esta problemática, por el de victimarias de sí, como sujetos de objeción moral, porque a pesar de las garantías de protección que los estado brindan especialmente a las mujeres, éstas encuentran justificaciones como el amor a la familia, el miedo excesivo y el poco cuidado que se proveen a sí mismas. También se identificó que el tema no es de compasión sino de indignación hacia las mujeres maltratadas, que de las siete categorías bioéticas del cuidado de sí, no todas se presentan al mismo tiempo y con la misma intensidad. Otro hallazgo es que su autoestima se encuentra menguada porque no se sienten merecedoras de un trato digno, ya que durante toda su vida han sido maltratadas y consideran que esa es la vida que les toca vivir. Otra conclusión importante confirma que el diálogo se puede utilizar como herramienta de análisis bioético, porque sus historias se convierten en insumo de análisis, evidenciando realidades ocultas, que cuando se hacen consientes se convierten en elementos cuestionadores que transforman las creencias, las emociones y las acciones.**Palabras claves**: Ética del Cuidado de sí, objeción moral, maltrato conyugal, guía dialógica, *repositorium* dialógico, autoestima.

4 Maralba476@hotmail.com

Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Bioética Pontificia Universidad Javeriana, Docente Universidad Cooperativa de Colombia, docente Universidad Pontificia Bolivariana.

Coordinadora Política Pública de Familia en Santander. 26 años de experiencia profesional.

TEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El maltrato conyugal es considerado en los últimos años como un problema de salud pública que ha sido recurrente, en consecuencia, el propósito de esta investigación es mostrar la problemática desde una perspectiva bioética, utilizando la propuesta que Victoria Camps hace sobre el cuidado de sí.

Desde mí que hacer profesional como psicóloga y cómo coordinadora del proyecto de la Política Pública para las familias de Santander surge un gran interrogante: por qué existen mujeres que son maltratadas por sus parejas y no hacen lo suficiente para protegersen?

Es importante para la contextualización de esta presentación retomar y analizar algunas estadísticas proporcionadas por el informe Forensis de medicina legal publicado en Julio del 2014, donde se determina con precisión como este problema va en crecimiento y es analizado desde el ámbito nacional, pasando por el departamental y terminando en el municipio de Piedecuesta donde es mi área de influencia.

Las realidades de la vida en pareja se construyen y se reflejan por medio de acciones y discursos que en el día a día se presentan al interior del hogar. Toda expresión está acompañada por sentimientos y creencias que hacen de las acciones un estilo de vida. En el caso de las víctimas, el no querer decir, el no poder decir, el no querer actuar, puede convertirse en un mecanismo de defensa frente a la posibilidad latente de volver a vivir el dolor y de encontrarse nuevamente en situación de vulnerabilidad, ya que los discursos fundan realidades y reviven situaciones dolorosas que se quieren olvidar.

La realidad de la violencia conyugal está enmarcada en el ámbito de lo privado; sólo se reconoce estadísticamente esta situación cuando trasciende al ámbito de lo público.

Teniendo en cuenta el informe de Forensis (Medicina Legal 2013), sobre el comportamiento de la violencia intrafamiliar en Colombia desglosado por departamentos y publicado en Julio del 2014, se reportan las siguientes estadísticas: se presentaron 68.230 casos de violencia intrafamiliar de los cuales 44.748 (65.48%) corresponden a violencia de pareja; porcentaje muy similar al presentado en el año 2012. El 77.58% fueron víctimas mujeres y el grupo etario donde se presentó la mayor frecuencia está comprendido entre los 20 a 24 años, sin embargo la tasa (número de casos reportados sobre el total de habitantes de la población multiplicado por 100.000) más alta para mujeres se presentó en el grupo de 25 a 29 años.

Se pudo establecer también por medio de este informe, que en el momento de los hechos aproximadamente la mitad de las agresiones reportadas, la víctima se encontraba al interior de su residencia o en espacios privados. También se concluyó que los mecanismos para ejercer la agresión más utilizados son los pies, las manos y cualquier parte del cuerpo. Se pudo establecer el motivo de la violencia contra la pareja en el 96,50% (43.179 casos) de los casos al igual que en años anteriores, el principal motivo que desencadena el maltrato es la intolerancia, seguido de la celotipia, sumando alcohol y consumo de sustancias psicoactivas.

Actualmente los actos de violencia intrafamiliar dejaron de ser hechos privados para tipificarse como delito. La violencia contra la mujer ejercida por su pareja, dado el volumen de situaciones denunciadas según el informe de Medicina Legal se convirtió en un problema de salud pública frente a la cual todos y cada uno de los ciudadanos se convierte en corresponsable de este tipo de delito ya sea por acción o por omisión.

Las cifras actuales de la prevalencia de este suceso en el mundo muestran que el 35% de las mujeres han sufrido violencia de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de su vida.

MARCO TEÓRICO

Esta realidad de violencia intrafamiliar como fenómeno social fue analizada desde la perspectiva de la ética del cuidado que Victoria Camps trabaja. Victoria Camps en el libro El siglo de las mujeres (2013), delibera sobre la discriminación, desigualdad de la mujer, el acceso de la mujer a cargos con responsabilidad, el discurso feminista y la feminización de lo masculino. En el libro El gobierno de las emociones (2011), la autora afirma que no hay razón práctica sin emociones, el papel que juegan las emociones en el desarrollo de la ética y cómo estas deben ser adecuadas en todo momento. Para el desarrollo de estos cuestionamientos, Camps retoma algunos filósofos antiguos, modernos y postmodernos. Cada uno de ellos le aporta a la autora, elementos que le ayudan a afinar su pensamiento sobre la ética, las virtudes, la formación del carácter de la persona, la educación moral, los deberes, las normas, los derechos, las reacciones ante diferentes situaciones, poniendo en juego la justicia, la prudencia, la generosidad, la autoestima y la valentía, entre otros.

La autora española afirma, que una reacción afectiva es indispensable para orientar la conducta y por ende resalta el papel de las emociones en la ética. Acepta el hecho que la ética responde a una realidad social del ser humano, por tanto la educación moral se encuentra dentro de una comunidad de sentimientos que deben ir orientados al quehacer del individuo. En su obra El gobierno de las emociones (2011), la autora expresa con claridad la relación estrecha entre razón y emoción, lo que permite que el sujeto responda adecuadamente frente a las diversas situaciones a las que se puede ver enfrentado. Considera que existen emociones tales como la tristeza, el miedo, la vergüenza y la culpa, que pueden llevar a las personas a no actuar o, a inhibir sus deseos y por tanto su capacidad de reaccionar. El conocer las emociones y gobernarlas es lo que hace la ética, según Camps.

A juicio de Camps, *la relación entre emoción y razonamiento busca un equilibrio emocional que es el resultado de una imposición de la razón sobre la emoción* (2011)[5]. El estado emotivo, es el puente que une las creencias con los deseos, sentimientos y el actuar. La autora expone la importancia moral de tener emociones apropiadas en el grado apropiado y en las situaciones apropiadas. "Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y en el momento correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo" (Camps, 2011, p.33).

Camps, afirma que existe un encadenamiento entre las emociones y los sentimientos, siendo los primeros, síntomas de la existencia de los segundos. Emociones tales como la vergüenza, el miedo y la compasión, surgen como respuestas a estímulos externos y son la reacción ante la propia imagen y la consideración que a uno le merece su propia persona. Estos términos en síntesis, hacen referencia a la confianza y al aprecio que cada uno tiene por sí mismo, y brotan como reacción individual con algo exterior a la persona, produciendo sentimientos que favorecen o desfavorecen la confianza y el aprecio que se tiene a sí mismo. Es decir, la autoestima como reacción a lo que se cree que es y la consideración que se tenga de sí, "tiene autoestima quien se siente a gusto consigo mismo y de ser como es" (Camps, 2011, p. 38).

5 La cursiva es mía.

Para la autora, la autoestima es un ejercicio de libertad, pero a la vez se puede considerar como una consecuencia de ella. El individuo que se respeta, se quiere y sabe lo que quiere, tiene una buena estimación de sí. Las condiciones sociales facilitan o no el desarrollo de la autoestima en la persona cuando se hacen presentes en el entorno del individuo. Como conclusión afirma que la construcción de la propia identidad facilita el fortalecimiento de la autoestima; que cuando la condición individual de sí mismo es positiva, se logra el distanciamiento de las identidades colectivas y considera la autoestima no como un regalo, sino que hay que forjarla y ganársela, como se gana la identidad individual (Camps, 2011). La autora afirma que la autoestima está relacionada con la confianza y el aprecio que se tiene de sí mismo, proviene de la reacción ante la propia imagen y de la consideración que a uno le merece su propia persona; tiene autoestima quien se siente a gusto consigo mismo y por ser como es.

Algunas mujeres que han sido maltratadas no poseen las condiciones sociales mínimas de justicia de las que habla según la autora John Rawls, pues para poder quererse a sí mismas y desarrollar un autorrespeto necesitan de un plan de vida y de la confianza en la propia capacidad para adquirir lo que se proponen con ese plan. Por eso en estas mujeres se hace necesario tener en cuenta sus creencias, sus emociones, la pobreza, la discriminación, la desigualdad o desprecio sufrido por sus seres queridos o por la sociedad, así como los sentimientos de merecimiento de tales maltratos y la implicación de ellos en su autorrespeto.

Victoria habla de los componentes del cuidado de sí, estos son.

Creencias

La autora expone que las creencias y las emociones se alimentan mutuamente y son estas últimas las que motivan el comportamiento y la razón; esta idea es fundamental para la ética. El pensamiento femenino centra la ética en el valor del cuidado procedente de sentimientos como la compasión, la solidaridad, la ternura. Diferente es el pensamiento masculino, que su ética está centrada en el valor de la ley y de la justicia, valores importantes, pero distantes y fríos.

Victoria Camps (Camps, 2011) explica en su libro El gobierno de las emociones, como las creencias producen afectos y estos llevan a desear algo, motivando así la acción. Dichas creencias pueden convertirse en prejuicios, dando juicios de valor sin un soporte real, lo que lleva a actuar inadecuadamente. El prejuicioso es aquel que generalmente se equivoca, porque el pensamiento lógico siempre parte de premisas o antecedentes para inferir respuestas o conclusiones.

Emociones

Victoria Camps afirma que la ética no puede prescindir de lo afectivo y emocional, porque precisamente una de sus tareas es poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones, para aprender a vivir y a convivir mejor. Para ella, la ética es una especie de inteligencia emocional que lleva a vivir una vida correcta, aplicando el discerniendo para poder tener la emoción adecuada, en el momento adecuado y con la persona adecuada (Camps, 2011). Aprender a emocionarse inteligentemente debe ser el objetivo de la ética, porque responde a nuestros valores más reconocidos. Para ella hacerlo es necesario reconocer que ciertas creencias son prejuicios o encierran estereotipos. Reconociendo esto, se está a un paso de que el prejuicio o el estereotipo se desvanezcan.

Acciones

Desde el inicio de su libro El gobierno de las emociones (2011), Victoria Camps analiza el papel de las emociones en la Ética. Afirma que las emociones pueden ayudar a movilizar o a detener una acción. Tener un desarrollo moral conlleva equilibrar emociones con decisiones. Por tanto la capacidad de elegir o decidir actuar de una o de otra manera, es gracias al ejercicio de la libertad. Es más fácil que se diga qué hacer o recibir órdenes, que tomar la decisión de manera autónoma. Es por esto que se retoma nuevamente la idea de lo importante que es la motivación o las emociones en el actuar de las personas. La autora pone de manifiesto la existencia de emociones inadecuadas como son la vergüenza, el miedo, la tristeza que inhiben el actuar o llevan a proceder de manera errónea. Conocer la razón de las emociones, gobernarlas y actuar correctamente, es según la autora lo que hace la ética, dice ella que el conocerse a sí mismo, es el camino para analizar por qué se actúa de esa manera.

Para un buen desarrollo del comportamiento moral debe existir la motivación. Esta ayuda a potenciar por medio de las razones, las emociones adecuadas y de esta manera llegar al carácter moral o a la autoestima moral. De esta manera se puede decir que los sentimientos se educan, pero hay que buscar las condiciones apropiadas que se convierten en la tarea de la ética.

Categorías Relacionadas Con Emociones

Orgullo Vs. Humildad

Victoria Camps recurre a Hume para retomar los conceptos de orgullo y humildad, dos pasiones opuestas, dice ella. Estas dos pasiones tienen el mismo objeto que es el yo, entendido como la serie de impresiones e ideas de las que se tiene una memoria íntima y nivel conciencia. (Camps, V. 2011). Lo anterior quiere decir que el yo se construye sobre la base del orgullo y la humildad o dicho de otra forma, solo hay dos maneras de sentirse y verse a sí mismo orgulloso de sí o humillado por ser como es. Continua diciendo que las pasiones van asociadas a ciertas ideas, la emoción del orgullo está acompañada de la idea del yo y lo mismo se puede decir de la humildad. Son pasiones que se producen por un instinto natural, permitiendo que los hombres se miren así mismos y según lo que observan de sí, se sientan satisfechos o desgraciados. Hay que tener en cuenta que el orgullo y la humildad son pasiones indirectas, es decir que no surgen de la sensación inmediata del placer o del dolor, sino de la relación del placer y del dolor con otras cualidades hacia las que el sujeto dirige su atención.

Si se observa detenidamente se nota que el orgullo tiene obras que lo promueven como perfección corporal, inteligencia, buena suerte, excelencia de carácter, buen juicio, ingenio, belleza, agilidad, destreza entre muchas otras, mientras que la humildad se promueve por causas opuestas a las antes mencionadas. La persona se siente orgullosa con lo que se relaciona, como su país, su familia, su casa, sus relaciones y sus posesiones en general (Camps, V. 2011). Lo anterior muestra que el orgullo no solo tiene un objeto que es el yo sino que también una causa que la produce. Algo que produzca una sensación placentera y está relacionada con el yo,

excita el orgullo, dejando una sensación agradable al yo. Lo mismo pasa con la humildad que es una sensación desagradable para el sujeto.

El sujeto convive sobre la base de sus pasiones, se muestra orgulloso de sí, por su mérito personal, su inteligencia, su belleza, pero el que no posea alguna virtud o cualidades que lo hagan sentir orgulloso, despertará en él sentimientos de humillación. Hay que tener en cuenta que las causas del orgullo no son naturales sino sociales.

Reconocimiento

Frente a esta categoría la autora afirma que el reconocimiento debe ser tanto público como personal, es decir cada uno debe reconocerse frente a los otros, aprendiendo a encontrar sus capacidades y virtudes. Lo afirma ya que existe un reconocimiento y un estatus social, que el reconocimiento se hace a un grupo, quedando la identidad individual limitada a una identidad religiosa, de género, profesional, etc.

La primera identidad construida por la mujer fue la de sujeto de derecho; donde se le reconocieron los derechos que no tenían. Esto conlleva a una libertad más allá de tener el derecho de votar, de estudiar, de laborar, de expresarse. El ser libre no es la posibilidad de escoger entre varias opciones sino ser capaz de autogobernarse. Pero este derecho de igualdad ante la ley, no es suficiente para que se den condiciones de amor recíproco, afirma la autora, es necesario tener en cuenta otras formas de reconocimiento como el amor y el aprecio social. Lo anterior está relacionado con la construcción de la autoestima, ya que ésta forma parte de la construcción de una identidad propia. Camps afirma que para que un buen desarrollo del yo y para poder adquirir una conciencia moral la mujer necesita una identidad y un reconocimiento. Identidad visto desde aquello que viene dado; hombre–mujer, niño–adulto, colombiana, etc. Y una identidad elegida que es lo que ella escoge ser; médico, católica, ser soletera etc. Estas identidades permiten lograr un reconocimiento tanto personal como social llevando a desarrollar una autonomía y por ende una responsabilidad.

Desigualdad

La auténtica igualdad no existe. Teóricamente se habla que las mujeres pueden alcanzar cargos que estaban destinados solo para los hombres, tales como directoras, rectoras, ministras, etc. Pero en la realidad esto no sucede ya que sólo unas pocas mujeres lo logran destacarse en lo público debido a la dificultad y los obstáculos que encuentran en su camino. Por un lado están los argumentos de los hombres para no perder su protagonismo y por otro lado se encuentra la resistencia de las mismas mujeres a sacrificar determinados valores, como el cuidado, la maternidad y la familia. Ella no quiere renunciar a nada, no quiere renunciar a lo que ha sido ni a lo que puede llegar a ser (Camps, 2011).

Sobre las causas de la desigualdad se encuentra la duplicación del trabajo doméstico y laboral; la insuficiente igualdad de oportunidades; y la condición objetual de las mujeres, la cual se hace visible en las situaciones de violencia sexual.

La discriminación y las desventajas a las que se ha tenido que enfrentar la mujer en los diferentes campos de la sociedad llevan a hablar de justicia. Por ejemplo, está el hecho de que el liberalismo reconoce el derecho político como universal, sin embargo, se negó el derecho al voto para las mujeres amas de casa y se lo otorgó

solo a los hombres trabajadores. Esto se da porque no se reconoce la actividad femenina como algo importante para la construcción social, mientras que los hombres avalaban su actividad como un servicio a la sociedad.

Se puede llegar a pensar que para evitar la desigualdad se debe masculinizar la mujer, pero esto no sería bueno ni para hombres, ni para mujeres, menos para la sociedad. La autora afirma que el precio a la igualdad no puede ser la pérdida de la identidad femenina.

Lo privado – lo público

Frente a este aspecto, la filósofa española afirma, que es poco, por no decir nulo el reconocimiento que obtienen las mujeres de su quehacer diario, ya que se encuentran en espacios privados. La autora expresa el deseo que existan más políticas donde haya compatibilidad entre las tareas del hogar como es la maternidad y el cuidado de los hijos, con la inserción en el mundo laboral. Históricamente existe una constante en el comportamiento femenino y es la satisfacción y felicidad que sienten al atender y cuidar al otro; no sienten lo mismo cuando se encuentran desempeñando un cargo público. Esto es el resultado de una educación donde se privilegian unos aspectos para los hombres y otros para las mujeres. Cuando Victoria Camps (2013) habla sobre la feminización de la sociedad, está haciendo referencia al cambio en la concepción de lo público y lo privado.

Desde el punto de vista de la mujer emancipada, la dualidad y la separación entre los dos ámbitos pierde sentido. No puede ser posible que lo privado y lo público se encuentren inmersos en lógicas, valores y dinámicas diferentes. Que lo público sea lo superior y dominante; pues se valora al hombre porque sale de su casa a traer el sustento de la familia y se da un segundo nivel a la mujer que se queda en casa cuidando a su familia, es aquí donde la autora se hace la pregunta: ¿por qué nunca es lógico trasladar los valores de la vida privada a la vida pública cuando sí es lo contrario? Ella misma responde a su pregunta cuando afirma que la división creada por sexos aún se mantiene, ya que la vida privada continúa siendo exclusividad de las mujeres.

En la vida pública no hay espacio para ocuparse de cuestiones o problemas sociales. Las mujeres para lograr ser reconocidas cambian su forma de ser; se transforman en calculadoras, agresivas y competitivas para poder obtener un reconocimiento en el campo público más que en lo privado. También se hace la siguiente pregunta: ¿qué pasaría si los hombres realmente sustituyen a las mujeres en las faenas de la casa? ¿Será que cambiarían la forma de conducción y organización de la vida familiar? A estas preguntas responde ella, es muy difícil que esto suceda ya que desde la misma educación los niños tienen una orientación sexista y paradójicamente la educación se encuentra en manos de mujeres, lo que significa que muy seguramente no desean cambiar sus roles y se encuentran conformes con lo que tienen (Camps, 2013).

Justicia

Justicia no es sinónimo de igualitarismo sino de respetar las diferencias tratando diferente a los diferentes. Es un principio fundamental del que trata Rawls citado por Camps (2013) donde plantea que las desigualdades sean aceptadas si buscan favorecer a los menos favorecidos. Lo anterior es el soporte teórico de las políticas de discriminación positiva. Otra forma de hacer justicia es por medio de políticas que busquen ponderar de forma comparable el valor de diferentes conductas. Por ejemplo en el caso de las mujeres tienden a desempeñar tareas de servicios, manualidades y estos son trabajos mal pagos; un modisto o un peluquero tienen más categoría que una modista o una peluquera y por tanto ganan más que ellas.

Esta segunda forma de justicia busca corregir la desigualdad al mostrar la capacidad, la destreza, la dedicación y la responsabilidad, de los trabajos femeninos comparados con los masculinos, los privilegios enmascaran una forma soslayada de diferenciar las diferencias. En definitiva todas las injusticias conllevan a una desigualdad en la educación; para que no haya desigualdad desde los procesos de formación inicial, se debe pensar en una educación más selectiva y personalizada a una más equitativa y con igualdad de oportunidades.

Dignidad

La dignidad del ser humano se preserva sin pensar si es hombre, mujer, pobre, rico, blanco, negro. Esa dignidad se expresa de diferentes formas y no siempre imitando lo predominante o, lo que sobresalga como por ejemplo el quehacer del hombre. Existe una dignidad en el silencioso actuar de las mujeres. Una dignidad que debe ser exaltada como lo que es, e igualada al mismo nivel del modelo masculino, que en este caso es el predominante. Hechos que se destacan culturalmente y se perpetúan al interior de los núcleos familiares que según la autora, están en crisis y se mantienen como reductos privados al margen de las intervenciones políticas y legislativas (Camps 2013).

A pesar que las legislaciones promueven la igualdad y la equidad, Victoria Camps anota, que culturalmente se conservan las relaciones de desigualdad porque las legislaciones en sí mismas se mantienen al margen de lo privado, ella considera que al interior de las relaciones familiares, lo privado también es político; afirma además que la liberación de las madres debe ser consecuencia de la liberación de las mujeres, más allá de que en estos momentos, la familia nuclear clásica como se está configurando en el siglo XXI, es causa de descontento para todos los miembros que la constituyen. La ausencia del padre por motivos laborales, ha llevado a que la mujer tenga que asumir la responsabilidad del hogar a costa del ingreso económico que genera el ausente. Hoy se espera un nuevo modelo de familia con mayores niveles de igualdad que hasta el momento no se han visto. Hoy tal como están dadas las condiciones, al exigir el cuidado de los más vulnerables, seguramente es la mujer la que tiene que asumir dicha responsabilidad (Camps, 2013).

METODOLOGÍA

Se estable la relación de implicación que existe entre el cuidado de sí visto a través de creencias, emociones y acciones, con los aspectos que constituyen la autoestima y el cuidado de sí de dos mujeres maltratadas por sus parejas desde la perspectiva de Victoria Camps. Se presenta un cuadro de doble entrada donde se cruzan las dos variables y de su intersección aparecen condiciones de realidad a indagar para su respectivo análisis.

Método Dialógico Como Herramienta De Análisis De La Bioética.

El encuentro con las mujeres que han sido víctimas de maltrato por parte de su pareja, se da por medio de un discurso dialógico, donde ellas inician contando su vida, pensando en voz alta compartiendo sus pensamientos, recuerdos y vivencias y a su vez se dice dialógico porque que existen una serie de cuestionamientos que se van dando en la medida en que ellas avanzan con su narrativa, dichas cuestiones tienen como fin profundizar en aquellas variables que Victoria Camps retoma para evaluar desde la bioética, el cuidado de sí. El pensamiento compartido se convierte en un lenguaje para su interlocutor y este a su vez logra analizar y reflexionar convirtiendo el diálogo como un insumo de reflexión e investigación bioético.

El diálogo permite evidenciar y describir creencias, emociones y acciones de aquellas mujeres que viven al lado de su agresor, es un método dialógico porque permite mostrar, evidenciar y contrastar emociones y acciones para poder llegar al análisis de comportamientos de estas mujeres desde la ética de la vida sin forzar ni juzgar sus decisiones. El método permite además presentar sus opiniones acerca del tema de maltrato, cuidado de sí, autoestima, orgullo, humildad, reconocimiento, desigualdad, privacidad, justicia y dignidad.

Objetivos de la matriz

Obtener información acerca de las razones por cuales las mujeres permiten ser maltratadas.

Conocer el criterio que enuncian las mujeres maltratadas sobre el impacto emocional generado en ellas frente a la violencia conyugal a la que han sido sometidas.

Determinar desde la ética del cuidado donde se presenta el rompimiento entre él es y el deber ser del cuidado de sí.

Estructura de la Guía Dialógica del Cuidado de Sí

	CREENCIAS	EMOCIONES	ACCIONES
ORGULLO	1	2- 3	
HUMILDAD	6	4- 5- 7	
RECONOCIMIENTO		12	8- 9- 10- 11
DESIGUALDAD		13- 14- 15- 16	
PRIVACIDAD	21	19	17- 18- 20- 22
JUSTICIA	24- 26	25	23
DIGNIDAD	30- 31	28- 29	27- 32

La guía dialógica surge de la necesidad de relacionar las categorías de análisis que desde el paradigma de Victoria Camps plantea con respecto al cuidado de sí visto desde la Bioética, es decir: orgullo, humildad, reconocimiento, desigualdad, privacidad, justicia y dignidad, con los tres componentes del cuidado de sí: creencias, emociones y acciones que se exploraran en las historias de vida narradas por mujeres que han sido maltratadas por su pareja y aún continúan viviendo con ellas. Esta guía ayudará a entender el por qué las mujeres continúan permitiendo ser maltratadas por sus parejas a pesar de la normatividad vigente que privilegia el trato igualitario y digno para ellas, así mismo ayudará al trabajo de otros profesionales del área de la salud y especialistas en Bioética facilitando el entendimiento de dicho fenómeno que como ya se ha visto antes, es muy común en la sociedad santandereana y colombiana. En el mundo y en Colombia se ha estudiado mucho el fenómeno de violencia intrafamiliar, tanto que es considerado como un problema de salud pública debido a la frecuencia con que se presenta, pero no existen estudios que den respuesta desde la Bioética y específicamente desde el cuidado de sí.

La pretensión con esta guía es que sirva como una importante fuente de información que ayude a entender y reorientar procesos en caminados al trabajo con mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas. Con base en el estudio que se ha venido realizando durante el año 2014 como parte de requisito de grado para

optar por el título de Magister en Bioética y teniendo en cuenta la experiencia personal en la construcción y elaboración de la Política Pública de Familia en Santander se analizan las problemáticas presentadas en dicho departamento donde se observa que la mayor situación social disfuncional es la violencia intrafamiliar, especialmente la violencia contra la mujer.

Descripción de la guía dialógica

La guía dialógica ha sido realizada con el objeto de obtener información por parte de las mujeres que son maltratadas, de conocer su criterio sobre el impacto emocional generado en ellas frente a la violencia conyugal, el poder determinar desde la ética del cuidado donde se presenta la ruptura entre él es y el deber ser del cuidado de sí y determinar por qué se privilegia el cuidado de otros sobre el cuidado de sí y por último construir un protocolo que permita proponer acciones de prevención, promoción e intervención, desde la perspectiva de la ética del cuidado encontrando la relación que existe entre la violencia intrafamiliar que sufre la mujer, y los motivos de permanencia con el agresor.

Con los cuestionamientos se pretende profundizar sobre el cuidado de sí, para entender desde la matriz, las razones, creencias y acciones de cada una de las mujeres que presentan su realidad.

El diálogo se lleva a cabo de forma individual, bajo estricta privacidad en una sesión donde el tiempo no está determinado. Se realiza un encuadre, un desarrollo y un cierre de la sesión dialógica. Se busca que las condiciones ambientales sean las adecuadas en lo referente a la iluminación, ventilación, privacidad y comodidad.

Se presentaran pausas activas dependiendo de las circunstancias del diálogo.

Se hará firmar el consentimiento informado luego de explicar cuál es el sentido y propósito de dicha entrevista y se solicitará permiso para que esta sea grabada.

El repositorium dialógico está conformado por una caja de madera con siete divisiones, cada una de ellas representa una categoría bioética, que serán organizadas teniendo en cuenta acción, creencia y emoción.

Diálogo Como Insumo De Reflexión

Para el análisis de la guía dialógica se utilizará una matriz de marco lógico, esta es una herramienta que busca facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos y para el caso que nos atañe de vida. Su propósito es brindar estructura al proceso de planificación y comunicar información esencial relativa al estudio.

IV. CONCLUSIONES

El estudio de Victoria Camps permitió interpretar a la mujer maltratada desde una óptica diferente al de la compasión, es decir desde una perspectiva de indignación hacia las mujeres que son maltratadas, especialmente cuando se conocen sus historias de vida, donde más que víctimas se podrían considerar victimarias de ellas mismas. Se usa entonces esta propuesta teórica para entender un fenómeno social de gran magnitud y frecuencia en esta sociedad colombiana, donde la víctima juega un rol activo y decisorio que deja ver una nueva versión de las mujeres que a pesar de ser violentadas por sus parejas, conllevan el cuestionamiento de su dignidad, su respeto y su amor propio. El centro de la tesis entonces, no es el cuidado de sí, sino la capa-

cidad de develar como los planteamientos teóricos de Victoria Camps podían ayudar en la comprensión de dicho fenómeno y se encontró como hallazgo, que desde el punto de vista Bioético, las mujeres que sufren este tipo de problemáticas y viven con sus maltratadores, se convierten en objeto de análisis moral.

El estudio de Victoria Camps permitió entonces interpretar a la mujer maltratada desde una óptica diferente al de la compasión, es decir desde una perspectiva de indignación hacia las mujeres que son maltratadas, especialmente cuando se conocen sus historias de vida, donde más que víctimas se podrían considerar victimarias de ellas mismas. Se usa entonces esta propuesta teórica para entender un fenómeno social de gran magnitud y frecuencia en esta sociedad colombiana, donde la víctima juega un rol activo y decisorio que deja ver una nueva versión de las mujeres que a pesar de ser violentadas por sus parejas, conllevan el cuestionamiento de su dignidad, su respeto y su amor propio. El centro de la tesis entonces, no es el cuidado de sí, sino la capacidad de develar como los planteamientos teóricos de Victoria Camps podían ayudar en la comprensión de dicho fenómeno y se encontró como hallazgo, que desde el punto de vista Bioético, las mujeres que sufren este tipo de problemáticas y viven con sus maltratadores, se convierten en objeto de análisis moral.

La razón de por qué Liliana aún permanece con su pareja agresora está dada por la necesidad de reconocimiento social y familiar, pues ella siempre quiere aparecer como la que ayuda a pesar de los malos tratos a la que es sometida. Por el contrario Tatiana tiene una dependencia económica que le genera estados de confort pues no tiene que salir a trabajar, a pesar de lo que lo anuncia el deseo de hacer no posee las condiciones física ni intelectuales para ejercer el cargo que ella desea.

Otro aspecto importante de mencionar es el diálogo como herramienta de análisis bioético, ya que este permite evidenciar creencias, acciones y emociones, contrastándolas con los comportamientos esperados desde una perspectiva de cuidado de sí. Sus historias se convierten en insumo para dicho análisis tratando de evidenciar una realidad oculta en una sociedad que solo ve a la mujer maltratada como víctima. Frente a estos discursos se plantean contradicciones que las mismas mujeres entran a cuestionar tomando conciencia de su posición. Vale la pena destacar que el diálogo es una herramienta cambiante y por tanto el repositorium dialógico está en constante creación, esto quiere decir que en la medida que se realicen más diálogos con diferentes mujeres, mayor será el número de cuestionamientos que irán enriqueciendo dicho repositorim. Por otro lado como ya se mencionó antes el desarrollo de la argumentación permite justificar el juicio moral dándole así sentido a la ética discursiva.

Aunque en los libros tradicionales de: la historia de la bioética, su desarrollo, la bioética clínica, y animal están a la orden del día; una reflexión sobre la vida de una persona también es un espacio de estudio de la bioética que hasta el momento se encuentra poco opcionada y tenida en cuenta en las investigaciones y como desarrollo de temas en los diferentes libros.

Sin duda alguna queda de manifiesto como las emociones movilizan o incapacitan el actuar de estas mujeres, y cómo esto influye directamente en el desarrollo de su autoestima, cuando ellas logran lo que desean se sienten confiadas y seguras de sí, pero también sucede lo contrario, su autoestima se encuentra menguada, vulnerada y minimizada, lo cual también afecta su capacidad de respuesta. También se pudo constatar que posee un manejo inadecuado de dichas emociones ya que no están equilibradas.

Este tipo de intervención se hace necesario realizar protocolos para el levantamiento de la información, su organización y análisis. Este punto era uno de mis objetivos que por tiempo no pudo ser desarrollado. Queda como una necesidad que debe ser suplida en posteriores

BIBLIOGRAFÍA

Análisis y desarrollo social consultores. *Manual de formulación de proyectos sociales con marco lógico*. Gobierno de España. Ministerio de sanidad y política social, dirección general de política social de las familias y de la infancia. Recuperado el 26 de Enero 2014. http://www.solucionesong.org/img/foros/4e418bed80d9f/Manual_de_Formulacin_de_Proyectos_Sociales_m.pdf

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona, España: Ediciones Herder.

Camps, V. (2013). *El siglo de las mujeres*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Camps, V. (2005). Ética, retórica y política. Madrid, España: Alianza Editorial.

Camps, V. (2005). *La voluntad de vivir*. Barcelona, España. Editorial Ariel S.A.

Camps, V. (6 de mayo de 2014). *La precariedad como forma de vida*. El país.

Camps, V. (30 de septiembre de 2014). *Frenar a tiempo.* El país.

Camps, V. (28 de octubre de 2014). *De la independencia al cielo*. El País.

Díaz, R. (2010). Sobre el gobierno de las emociones de Victoria Camps. *Revista iberoamericana de estudios utilitaristas*, XVII, 229-250.

Revista colombiana de medicina legal y ciencias forenses. (2013). *Datos para la vida*. Volumen 14, número 1. Editada Instituto de medicina legal.

Universidad Pontificia Bolivariana, Gobernación de Santander. (2014). *Política pública para las familias en Santander 2014-2023*. Biblioteca Universidad Pontificia Bolivariana.

3 – DEL IMAGINARIO SOCIAL A REPRESENTACIÓN SOCIAL: GUADALUPE

AUTORES:

Dulce María Judith Pérez Torres

José Fidel Pérez Torres

Esteban Miguel León Ochoa

Institución de adscripción:

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP

Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. BUAP y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP

Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. BUAP

País de procedencia: México Puebla

Resumen

La psicología social en sus diferentes aristas retoma como parte importante la vinculación con áreas de trabajo afines con el objeto de estudio, es por eso que este trabajo de investigación, relaciona los aportes de la antropología filosófica personalista, la psicología de las religiones, los aportes teóricos del imaginario y social y la representación social del ícono más venerado de México la Virgen de Guadalupe.

El método de estudio resulta interesante, pues presenta valoraciones de dos grupos sociales, estudiantes universitarios y personas adultas de comunidades indígenas de la Sierra de Puebla, lo que permite analizar los contrastes, así como las similitudes en las respuestas y analizar la pertinencia de una representación social.

Cabe señalar que el trabajo, responde a una investigación más grande que tiene como propósito identificar las fortalezas religiosas y manifestaciones culturales que se dan al interior de los grupos sociales.

Palabras clave: Psicología social de la religión, imaginario social, Representación social, grupos sociales.

Del Imaginario social a Representación Social: Guadalupe

A manera de introducción

Los imaginarios actúan en el campo de la atención y comprensión generalizada de las legitimaciones sociales, religiosas, políticas, de los grupos humanos, en este capítulo se estudia el imaginario social de los discursos que aluden al conceptualización de la Virgen de Guadalupe y se presenta la pertinencia de repensar no solo desde los imaginaros sociales, sino las Representaciones sociales el discurso y la toma de postura en el pensamiento colectivo que permiten aseverar que la Virgen de Guadalupe va más allá de un imaginario y se convierte en un Testimonio de Fe.

El trabajo se integra de dos momentos:

El primero alude a un acercamiento teórico de las categorías de Imaginario social y de Representación social de la religión, así como la articulación con la Virgen de Guadalupe, se estudia también la cosmovisión de la Guadalupana en diferentes áreas, el segundo momento presenta la intervención en una comunidad Popoloca (del Estado de Puebla, así como se presentan tres entrevistas que aluden a la relación con la Virgen y con Dios.

Lo anterior permite tomar postura crítica respecto a lo que en México se considera como un fenómeno social y religioso digno de ser estudiado no solo desde el campo científico sino desde la mirada de la fe, que constituye un pilar en la cosmovisión del país.

Imaginario social como conceptualización

El concepto de "imaginario" constituye una categoría clave en la interpretación del mundo social en la sociedad moderna, como producción de creencias e imágenes colectivas. Lo deseable, lo imaginable y lo pensable de la sociedad actual encuentra definición en las expresiones religiosas que se convierten en el espacio de construcción de identidades colectivas a la manera de "verse, imaginarse y pensarse como." (Hall, Stuart; Gay, Paul du. 1996) Esta perspectiva permite entender las cuestiones de cultura, educación, religión etc, desde la reflexión religiosa, de la identidad a la reflexión sobre la diversidad y la unicidad de pensamientos sociales.

El concepto de imaginario social va más allá de una simple representación mental, pues son esquemas construidos cultural y socialmente que permiten a la persona percibir como real lo que cada sistema social considere realidad, explicarlo e intervenir, lleva a procesos cognitivos y metacognitivos para estructurar imaginarios sociales tal como lo señala Pinto . (1997) que parten de la experiencia social como función de la plausibilidad, no se definen por la aportación de argumentos ante un público con capacidad de discusión sino por la construcción/desconstrucción de determinados instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente.

La conceptualización referente a la Virgen de Guadalupe es en sí misma el componente afectivo, emocional y actitudinal del imaginario social del pueblo mexicano que permite una representación en las actividades cotidianas, del lenguaje simbólico expresado en la danza, la poesía, el canto y otros la identidad religiosa no solo de éste país sino de América Latina en lo que respecta a la madre de Dios.

El concepto de "imaginario social" se ha instalado en la comunidad científica como una nueva forma de pensar a la sociedad ante un fenómeno psicosocial, cultural ideológico o religioso, pues permite indagar el

modo en que la expresión hacia un determinado Dentro de los antecedentes conceptuales el imaginario social se encuentra el de parte de la reflexión de Castoriadis y Bronislaw Baczko (1992) quienes estudian a las representaciones colectivas de Durkheim, los sentidos subjetivamente mentados de Weber, las relaciones de producción de Marx, la razón comunicativa de Habermas, la diferenciación funcional de Luhmann, etc. Respecto a fenómenos que por una parte se encuentran ajenos a la comunidad y que cuando éstos toman significado en el discurso y actuación se convierten en valor que vida al sentido común y permiten a los actores sociales sentirse parte de las expresiones que conlleva el estar inserto en un determinado imaginario social.

Todo simbolismo se construye de experiencias similares previas que transitan de boca en boca y de generación en generación construyen un lenguaje común cuando se señala al objeto social Castoriadis (1993) considera al imaginario social como génesis de las instituciones, que va más allá de sus funciones específicas, que cumple funciones económico-sociales, que se entrecruza con lo simbólico sin lo cual la sociedad no habrá podido organizarse.

Las instituciones son redes simbólicas sancionadas socialmente donde se combinan un componente funcional y un componente imaginario que escapa a la lógica racional de lo funcional/real, la sociología del conocimiento, Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2001) sostienen que el orden institucional se legitima a través de una explicación cognitiva de sus significados objetivos. Los autores distinguen tres niveles de legitimación. El primero es un nivel incipiente que constituye el conocimiento auto-evidente; el segundo son esquemas interpretativos simples que organizan unas formas rudimentarias de explicación; el tercer nivel contiene teorías explicativas a cargo de personal especializado donde la institución se legitima a través de un cuerpo de conocimientos diferenciados.

Así el universo de lo simbólico, se puede conceptualizar como el conjunto de tradiciones teóricas que integran zonas de significados diferentes concebidos como "matriz de todos los significados objetivados" (:75) lo social y subjetivamente real que implica la estructuración de esquemas que se incorporan en la experiencia cotidiana de la persona, el grupo y la comunidad. En el imaginario cultural latinoamericano la experiencia es de un "nosotros" como pueblo proyectado de distintas maneras de simbolizar el arraigo, la querencia a la tierra y la cosmovisión religiosa, permite manifestar la propia definición e historia.

En el país ha sido la Virgen de Guadalupe, la significación más importante, porque se cristianiza el estrato religioso y psicológico sobre el cual se tiende el de la fe, de un conglomerado pueblo indígena que esperaba la dignificación de su pueblo y la aceptación católica en una comunidad, arraigada a otras expresiones religiosas, también porque convierte el patriotismo criollo, en una constelación imaginaria que impulso el sincretismo religioso, en la Independencia generando la polisemia en torno a la Virgen en todos los rincones del país.

El elemento polisémico y simbólico de la Virgen de Guadalupe, aparece como unificador, pero de otra manera guarda también la policromía, de las diferencias que existen en las culturas mexicanas; es memoria colectiva de una dinámica que hace muy fuertes los elementos culturales de las etnias y de ciertas poblaciones. En la imagen se encuentra una reinterpretación analítica de muchas vírgenes, de varias deidades ancestrales que cobran la misma carga emocional y en lo social se pone en juego la parte religiosa y simbólica que crea un lenguaje cotidiano particular, así como que genera un conocimiento empírico construido socialmente donde los códigos culturales se activan generando la identidad social. (Pérez – Taylor. 2006)

El lenguaje provee nexos que posibilitan la acción, la actitud, el lenguaje y la experiencia de la persona que incorpora esquemas sociales existentes en el imaginario social (objetivación y anclaje) que se encuentra en teoría de la representación social

Las Representaciones sociales como estructuras mentales han sido estudiadas por la sociología la antropología y la psicología donde se postula existencia de interconexiones que se han mantenido de manera permanente entre la formación de estos campos y que se remontan a la construcción de preguntas comunes sobre el devenir de las sociedades. La *estructura social, solidaridad social (mecánica y orgánica) densidad social, morfología social, anomia y conciencia colectiva*, entre otras. La antropología se funda en el análisis y comprensión de las sociedades tradicionales *(mecánicas)*, mientras que la sociología se dedica de manera exclusiva a las sociedades industrializadas o en proceso de industrialización *(orgánicas)* mientras que la psicología estudia aspectos relacionados con la percepción, el razonamiento que son factores de tipo subjetivo, y la influencia de los medios de comunicación, la imagen simbólica de lo que a gente piensa y siente ante las expresiones psicosociales culturales, religiosas e ideológicas tanto de manera individual como de manera grupal.

Las representaciones sociales

Si bien los sistemas de representaciones colectivas también están presentes en los textos de Durkheim y Mauss, señalan que para que se concrete una representación es necesario un mínimo de cohesión en una sociedad, donde los sujetos prioricen y crean en la superioridad de una "conciencia colectiva" que está sobre los intereses particulares. Esta conciencia colectiva no es más que un sistema de creencias y de prácticas cargadas de un fuerte contenido simbólico que aglutinan a la sociedad.

Una de las formas de acercamiento hacia estas interpretaciones y saberes lo constituye el estudio de las representaciones. Sus autores enfatizan la diversidad de aproximaciones para el análisis de las representaciones, coinciden sin embargo, en señalar algunos elementos considerados parte de las representaciones sociales, éstas son las creencias, los saberes de sentido común y el papel del ser humano como productor de conocimientos. (Banchs, 1990).

Según Jodelet (1993) para entender a las representaciones es necesario considerar dos ejes conceptuales. El primer eje hace referencia a las formas de conocimiento práctico orientados para la comprensión del mundo y la comunicación. En el segundo eje las representaciones emergen como elaboraciones (construcciones de carácter expresivo) de sujetos sociales, al respecto de los objetos socialmente valorizados (Spink, 1993).

Las representaciones sociales, son formas de conocimiento específico, saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, es decir, designan formas de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno material y social. Con ello, se destaca el carácter de producción de las representaciones ya que son construcciones de los sujetos sobre un objeto, pero nunca reproducciones de ese objeto (Jodelet, 1993).

La función social de las representaciones sociales es la de posibilitar la producción de ciertos procesos claramente sociales (contexto de una serie de representaciones compartidas) y la de jugar un papel importante en la configuración de los grupos sociales, especialmente en la conformación de su identidad personal y social, por ello el estudio de la religión y permiten integrar las novedades, son generadoras de toma de postura y logran legitimizar y fundar el orden social (Ibáñez, 1994).

Representación social de la Virgen de Guadalupe

En *La colonización de lo imaginario* Serge Gruzinski encontró un mecanismo a través del cual se pueden comprender los procesos de cambio—y sus tensiones relativas—a partir de la hibridación de sistemas representacionales, el autor describe el choque entre el sistema representacional occidental y las formas locales de aprehensión de la realidad que tenían los indígenas mesoamericanos, concretamente las poblaciones asentadas en el virreinato de Nueva España en especial las formas de representación iconográfica del mundo sobrenatural, universo simbólico del cual se desprendieron fuertes lazos e interdependencias recíprocas entre españoles y nativos, lo que dio origen a esa nueva realidad que sería el México colonial. (Gibson, 2000)

Los diversos intentos de la Corona española y de la Iglesia Católica por imponer su sistema transpersonal de referencia a los indígenas fue una labor que pasó por múltiples políticas y procedimientos, desde el catecismo hasta la predicación. Dichas formas de imposición del sistema de representación católico fueron infructuosas y condujeron a yuxtaposiciones y sincretismos poco efectivos para los fines específicos de la Iglesia en ese momento: sacar a los indios del *paganismo*.

Gruzinski, (2001: 186) menciona que a pesar de sus profundas e infranqueables diferencias ambas sociedades "...estaban de acuerdo en valorar lo suprarreal al grado de hacer de ello la realidad última, primordial e indiscutible de las cosas" ; es decir que ambos sistemas representacionales, eran comunes (no iguales) en dar un espacio preferencial a cada uno de sus sistemas representacionales de orden religioso-sobrenatural, al punto de considerarlos como el mecanismo predilecto de comprensión, aprehensión y uso de la realidad.

A través de la representación iconográfica de lo sobrenatural los mundos contrapuestos encontraron un lenguaje de expresión común, La representación teatral e icónica de ciertos momentos cruciales de la vida de Jesús, de la Virgen María y de otras situaciones representativas del mundo católico, los indígenas fueron "capturando" progresivamente lo sobrenatural cristiano, adaptándolo a sus creencias y a sus prácticas.

Combinando en una misma composición elementos indígenas tradicionales (como la culebra que representa a Quetzalcóatl, el agua a Tláloc) con símbolos cristianos (el crucifijo y la Virgen, los arcángeles que tienen gran significación en el país).

En el icono de Virgen María de Guadalupe, se expresaron los mayores y más fuertes entrecruzamientos entre sistemas representacionales. Este proceso de *traslación simbólica* alcanzó su punto más alto cuando en el año de 1531a un indígena de la serranía "se le apareció la Virgen", es Juan Diego quien recibió la orden de la Virgen de llevar al obispo de México un racimo de flores que fueron envueltas en su ayate.

La aparición vino a ser recopilada por múltiples cronistas y sacerdotes católicos que fue la herramienta peda-

gógica con la población nativa: el icono de la Virgen de Guadalupe se fue convirtiendo progresivamente en un elemento de nueva identidad; de *identidad mestiza* que no era completamente española, pero que tampoco era completamente indígena, dando una nueva forma identitaria en la que simultáneamente se iban transponiendo y traslapando elementos simbólicos de un sistema representacional.

Diácono. Esteban Miguel León Ochoa, con la antorcha Guadalupana, actividad anual desde 2005

Así como en el mundo Colonial hispanoamericano lo sobrenatural religioso y sus expresiones iconográficas eran una forma de aprehender de la realidad, Geertz (2000) ha dado algunas pautas para la comprensión de los fenómenos representacionales asociados con las ideologías a través de los cuales los grupos y actores sociales interpretan, capturan y comprenden la realidad social (Geertz, 2000).

El estudio de la comprensión desde la mirada ideológica, de la religión se encuentran dos posturas, en este caso solo se explicita la teoría de la tensión que se deriva de la combinación del estructural-funcionalismo y el psicoanálisis. La primera de ellas hace énfasis en la lucha permanente de intereses que existe entre los grupos que buscan su legitimación como algo hegemónico, como lo son las Representaciones sociales donde Moscovici, explica que el proceso a través del cual los símbolos simbolizan, la manera en cómo funciona el pensamientos social para expresar significaciones sociales.

Es por esto que para Geertz (2000) las ideologías, al igual que todos los sistemas simbólicos entre los que se encuentran las religiones, las filosofías y la ciencia, son "fuentes extrínsecas de información en virtud de las cuales puede estructurarse la vida humana", "son *programas*; suministran un patrón o modelo para organizar procesos sociales y psicológicos..." (:189)

Desde la mirada de los jóvenes de la Universidad

La virgen de Guadalupe en la cultura y la familia mexicana

Sin duda hay, para cada pueblo y para cada lugar, imágenes, objetos, detalles que se vuelven íconos, símbolos que brindan identidad. Ellos, conforman parte no sólo de la cultura, sino también de la cosmovisión y la estructura social que rige a las personas. Así, dentro de este grupo simbólico, se pueden hallar elementos que aglutinan a la población, que le brindan un respaldo y que homogenizan diversos elementos en una identidad. En el contexto de México, un país tan inmenso, con grandes riquezas y una vasta diversidad, el reto de crear un símbolo que una al país (o a su mayoría), parece casi imposible. Sin embargo, la Virgen de Guadalupe, lo ha logrado con aparente facilidad.

Actualmente, el culto católico hacia la Virgen de Guadalupe sigue manteniendo su estatus como *Madre de México*; parece que su figura, tan extensamente venerada, sobrepasa la frontera meramente religiosa y se ha posicionado incluso como un elemento de marketing. Sin embargo, no ha sido únicamente una ferviente devoción lo que le ha conferido este estatus dentro de buena parte de la población mexicana; el sincretismo sobre el cual se forjó su figura es pieza fundamental. Al ser heredera de gran parte de la tradición prehispánica, la Virgen de Guadalupe se consolida como un puente. Por un lado, refleja el vínculo con la *Madre Tierra*, Coatlicue (fertilidad, sabiduría en su advocación de serpiente, vínculo con la tierra a través de la representación de las garras de jaguar), quien provee y se fusionan ambas entidades, surge la *advocación*. En ella se logran conjugar diversas cualidades y se crea, de manera general, un sentimiento de protección. Históricamente, existen diversas versiones sobre el origen de la Virgen de Guadalupe, ninguna de ellas ha sido enteramente probada.

Se sabe que su veneración inicia en el mismo siglo XVI y se convierte en el sello exclusivo, por que marcó una diferencia, de México que con el tiempo se extiende a Toda América Latina y al mundo. Se posiciona como la cúspide de una fusión: "lo mexicano no es lo puramente español como no lo es tampoco lo considerado exclusivamente indígena; está constituido por una zona confusa que comienza en lo criollo y termina en un indigenismo tamizado por el mestizaje." (Mauricio Pilatowsky)

Respecto a las representaciones religiosas, como en el caso de la virgen de Guadalupe, la situación es distinta. El que las contempla, admira y venera, deposita en ellas una creencia mágica donde se proyecta la ilusión. A diferencia de las manifestaciones artísticas no existe una elaboración donde la conciencia reconoce que el objeto en cuestión es un producto humano, al contrario, se le busca adjudicar un origen divino. La imagen religiosa viene a ser una extensión del conflicto no resuelto, una puesta en escena delirante de aquello que no ha sido elaborado por el individuo" (M. Pilatowsky)

> "Madre de dioses y de hombres, de astros y hormigas, del maíz y del maguey, Tonantzin/Guadalupe fue la respuesta de la imaginación a la situación de orfandad en que dejó a los indios la conquista. […] La situación ambigua de Nueva España produjo una reacción semejante: los criollos buscaron en las entrañas de Tonantzin/Guadalupe a su verdadera madre. Una madre natural y sobrenatural,

hecha de tierra americana y teología europea. […]Para los mestizos la experiencia de la orfandad fue y es más total y dramática. […] (Octavio Paz)

En la cultura mexicana, hemos abrazado la devoción hacia la Virgen de Guadalupe a tal grado que pareciera imposible vislumbrar un país religioso como el nuestro, sin dicha imagen. La educación respecto a la veneración de la "Madre de México", como se le ha nombrado, se adquiere desde edades muy pequeñas, cuando en las festividades, también propias de la cultura mexicana, se les viste a los infantes como "San Dieguito", esto es, como "inditos". Año con año, en las vísperas del 12 de diciembre, miles

Sin duda alguna estas acciones, que en Psicología Social podrían llamarse

"Fenómenos Sociales" son vistos con total naturaleza por todos los mexicanos, creyentes o no creyentes. El respeto hacia la devoción a la Virgen es incluso mucho mayor que el respeto hacia las prácticas religiosas de la Iglesia de cualquier otro tipo.

El mexicano se caracteriza por sus pensamientos místicos. La creencia en los milagros no es la excepción, con una imagen arraigada como la de la virgen de Guadalupe no se hace menos la esperanza de que las cosas estarán bien.

Muchos creyentes afirman haber recibido un milagro de Dios por la intercesión de María de Guadalupe, y como agradecimiento llaman a sus hijas con este nombre. Es por ello que se pueden conocer a tantas mujeres "Guadalupe" y esto normalmente hace continuar con la devoción a las generaciones venideras.

Sin duda alguna la Virgen de Guadalupe, desde su aparición hace casi 500 años, ha llegado a México para quedarse. La peculiaridad de la cultura mexicana ha favorecido al arraigamiento de su devoción y al parecer seguirá siendo así en las siguientes décadas. La Virgen de Guadalupe tiene lugar en la casa de la gran mayoría de los mexicanos.

Desde la mirada de los adultos

La virgen una madre y protectora

Al interior de los grupos indígenas, la Virgen de Guadalupe, es una madre y por medio de ella se mantiene el amor hacia a Dios.

En el mundo, de los pueblos indígenas la creencia es un sistema, que ellos han elaborado a lo largo de cientos de años, en el caso de la Virgen de Guadalupe, existen tradiciones sincréticas nucleares que dan origen a discursos que tienen como centro a Dios y a la Madre que cuida y protege a su pueblo.

Dios en el pensamiento indígena, es diferente a lo que desde la creencia occidentalizada se cree y piensa, por lo tanto la intervención en este apartado, se realiza a adultos mayores quienes pueden proporcionan un dialogo que permite valorar lo que es el amor a la Virgen.

San José Buenavista (Tlacotepec de Benito Juárez Puebla Marzo 2014)

Por estudiante Winci Flor Jara Martínez y animadores

nchao rundatjora ken una hasta yaa

Dios te pague (popoloca)

Lengua Español y Popoloca

Entrevista 1.

1.- ¿Cómo se llama usted? Trinidad Luna Balderas

2.- ¿Cuántos años tiene? Tengo 90 años

3.- ¿Cuántos años tengo de principio, o cómo? Yo cuando tenía seis años, mi mama me llevaba a la Iglesia.

4.- ¿De dónde es usted? Yo soy de San José Buenavista, haya crecí en San José Buenavista.

5.- ¿Usted cree en la virgen de Guadalupe? Si, si creo en ella.

6.- ¿Por qué? Porque cuando estaba chica, tenía cinco años me llevaba mi mama, yo desde los cinco años

me llevaba mi mama en la Iglesia, por eso creo en ella, en la Virgen de Guadalupe, por eso creo en ella.

7.- ¿Quién le enseño a creer en ella? Pues mi mamá.

8.- ¿Nada más su mamá? sí, mi mamá, mi abuelo, solo ellos dos y otro abuelo y los papas de mi mamá, el tío de mi mamá es el que me llevaba con la virgen de Guadalupe.

9.- ¿Qué hace usted en el cumpleaños de la Virgen? Vaya la Iglesia ¿Qué otra cosa hace haya? Nada más vaya la Iglesia.

10.- Me puede decir más del porque la quiere, ¿qué hace ella por usted? Pues la quiero, porque por ella estoy si no fuera por ella no estaría.

11.- ¿Quién le enseño eso? Te digo que mi mamá y mi abuelo.

12.- ¿Usted no ha tenido cargo en la Iglesia, no ha hecho algo en la Iglesia, como bailar? Si

13.- ¿Qué bailaba? Bailaba tocotina.

14.- ¿Cuántos años tenía cuando bailaba? De siete años, todos los años, hasta apenas lo deje.

15.- ¿Usted bailaba en el cumpleaños de la Virgen? Sí, todo el día.

16.- ¿Por qué? Así es, así creo, por eso bailaba todo el día, así quería yo.
Dios te pague - ya esta

Fotografía de la casa del entrevistado

Popoloca

¿Kixrain degiin suxi? Trinidad Luna Balderas

¿Kain nano dechuntha? Kain nano chuntha de pnncrpio, ni kixrain, jaa cuando are richuntha seis años, yaa a nai, injao nano bakjia janana ngai ningo, nai. Richuntha kixrain richuntha, nii thi kan ko nii thi the.

¿De tono suxi? Jaa ndani ‹nqo na nthia bangixi ndanin› ngo jaa

¿A suxi ditikaon ja najni? Jaa, jaa thitikaoja.

¿Ixuntha? Ko ke de nchina este, bichuntha de nao nano, bakjia janana de nao nano jaa. Sabakjia janana ngai ningo menxi dithikao jaa najni, me ditikaon jaa najni jaa.

¿Kense bekjagoa ruiithikaunxi ja najni? Po janana

¿jo jana a? [aa joo janana, ndo guelitona, joo yoo ni yaa, ko na nthuguelitona, nthude janana, ko crini janana thi bakjia ngai janajni jaa.

¿Ke denche de kie jee jaa? tji ningo, ¿Ke ina denche ndia? jiñao tji ningo.

Anchao sen thaxingina icha, untha rinauja, ke jinchejaa ixi sixi? Pue rinauja porque ixi jeeja an rii jaa si rukujeaja.

¿Kense bekjagoa ya?nthatjo ja nana, ko nthuguelitona.

¿A suxi xrui begato ngai ningo xruin banche ngai ningo bathea? Jaa

¿ ke bathe? Bathe tokoti

¿kain nano barichuntha are bathe? De siete año, yatoo nano, are kain nano hasta thi jai kuinthua.

¿A ko suxi bathe are kiejaa ? jaa gunxi nchaon.

¿ ixintha? Por si jañaa, por si jañaa, dithikaoja, mexinxi jaa bathe ngui nchaon jaa ña
bainao jaa ña.

Dio rutjenga na - unchao.

Entrevista 2

1.- ¿Cómo se llama usted? María Ángela Balderas Pérez

2.- ¿Cuántos años tiene? 73 años

3.- ¿De dónde es usted? San marcos

4.- ¿Usted cree en la Virgen de Guadalupe? Si

5.- ¿Por qué? Porque todo lo que le pido me lo da, pedí mi casa y si lo hice, o cuando alguien está enfermo yo siempre le rezo, o cuando sucede un accidente siempre le rezo a ella también.

6.- ¿Quién le enseño a creer en ella? Mi papa y mi mamá, ellos siempre le rezaban

7.- ¿Qué hace en su cumpleaños de la Virgen? Compro veladora lo llevo a la Iglesia, y también llevo flores, y en mi casa también le pongo veladoras y flores a la virgen que tengo en la casa.

8.- ¿Por qué la quiere, que hace ella por usted? Porque todo lo que le pedí me lo dio, cualquier animal que pierdo siempre le rezo y si lo encuentro o cuando se enferma el animal también le rezo. Algunas veces se mueren y en otros viven.

9.- ¿Me puede contar más de ella? Que otra cosa te digo

Popoloca

¿Kixrain degiin suxi? María Ángela Balderas Pérez

¿Kain nano dechuntha? 73 nano

¿De tono suxi? De san marcos

¿A suxi ditikaon ja najni? jaa

¿Ixuntha? Porque kain lo que ndanchajaa nchanaja banchia nchania ko jaa binthaxian ncha, ko are rixronja ni ni'i ya siempre jee ja nichjaja, o chrunja ni thikoen accidente, ya siempre jee jaa nichjaja kai.

¿Kense bekjagoa ruiithikaunxi ja najni? Ndudana ko janana, jee seen siemprere jeeja baniche seen, mexinxi jiña xragona , jaa jiña ntha, jiña ntha mena.

¿Ke denche de kie jee jaa? Thena veladora dikan ningo, ko tsjo, ko nchania kai dake veladora koO dake tsjo, ngai jaa richuntha nchania

¿untha rinaoja ke jincheja ixi suxi ? porque kain thi banchaja, chanajaa kualkiera na kuxigocha ndathana siempre jeeja nichaja. Ko jaa ditjaba, o kuniba, kuniba kai, nichaja kanchi nchaon na jaa denaba, ko kanxiba xee bao

A nchaon sekekina icha ixi jeeja?

Ke ina ke ina runthatjo

Entrevista 3.

1.- ¿Cómo se llama usted? Pablo López Gonzáles

2.- ¿Cuántos años tiene usted? 65 años

3.- ¿De dónde es usted? De San Marcos

4.- ¿Usted cree en la Virgen de Guadalupe? Si

5.- ¿Por qué? Porque tengo amor y fe más o menos en ella, igualmente el señor San Marcos también lo mismo lo que les digo, pues a donde quiera donde uno valla primero decir el nombre de aquí, porque aquí es mi pueblo, no hay modo de que den otro nombre de otro pueblo. Porque este es mi pueblo este pueblo debería dar el nombre de San Marcos porque este es nuestro pueblo, por eso tengo amor y fe más o menos de él, para que nos cuide de donde quiera que nos encontremos en el trabajo que hacemos lo primero.

6.- ¿Quién le enseño a creer en la Virgen? Mi familia así es la tradición seguirla a ella pues ya estoy siguiendo con la misma idea.

7.- ¿Qué hace en el cumpleaños de la Virgen? Pongo un poco de flores y una veladora

8.- ¿Por qué la quiere que hace por usted? Pues ella hace milagros nosotros más o menos, como les digo a donde quiera que vaya uno nos acompaña, por eso tengo fe en ella, por eso la quiero, mi mamá, por eso creo en ella.

9.- ¿Me puede contar más de ella? Pues es todo lo que se, hasta ahí, porque ya no hay más, hasta ahí se, es lo que les puedo decir de más hasta ahí pues para que les cuento más de ella, solamente si aprendería más de ella de donde nació o donde apareció o de donde vino. Sabrá dios eso no lo puedo contar, lo que se y lo que recuerdo lo digo lo demás no sé pues en primera ustedes saben leer y sabrá leer en un catecismo o en la biblia pues ahí dice de donde es ella porque motivo, la adoramos no sé leer pues lo poco que sé es esto.

Dios te page- igualmente

Popoloca

¿Kixrain degiin suxi? José Pablo López Gonzáles

¿Kain nano dechuntha? 65 años

¿De tono suxi? San Marcos

¿A suxi ditikaon ja najni? jaa

¿Ixuntha? Porque chuntha amor ko fe más o menos de jeeja igualmente ndu Marcos, kai lo mismo thi ndatjora pues a donde kiera thi satjini a donde kiera lo primero dajoni nombre de nthi, poque ndi rajneni ntho xrui modo ixi sajoni ina nombre ina rajna porque ndi ranjneni deveria dajoni nombre ndu marcos, porque ndi rajneni, por ixi mee chunthaxini amor ko fe más o menos de jee seen para que nche librani de donde thi ridinteni y xra ke thencheni lo primero jaa.

¿Kense bekjagoa bithikaunxi ja najni? Ni nia, ni ya tradicion barrruena jeena pues yaa rinhta seguda con la misma idea.

¿Ke denche de kie jee jaa? Inxi tsjo, naa veladora

¿untha rinaoja ke jincheja ixi suxi ?pues jeeja por milagro ke ncheni ja, jeni mas o menos inchi rinthatjoa donde kiera thi ridintheni mexinxi chundaxini fe ke jaa, mee rinaoxija mama ko meebuanxina creido de jeja.

¿A nchaon sekekina icha ixi jeeja? Pue de thi nuna hasta ya› a me icha ixrui icha thi nuna hasta ya, de icha pues hasta ya thi ya nchao rundatjora hasta yaa, de icha de icha pues hasta ya, pues para que tjekiara icha de jeejaa solamente rukununa kanxi mas o menos de jaa de thuno buanxija aparecido,o ni thuno juixija, sabra dios, yaa nchue nuna pues en primera jaara

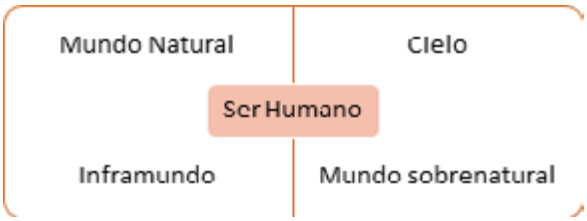
Nuara xroon nche leera ken a ke y na katesismo o ngai na biblia pues más o menos ya jinthachro, ko de thuno jeejaa porque motivo nche adoranija nuna xroon pues lo poco nchao rundatjora ken una hasta yaa.

A manera de conclusión

La virgen de Guadalupe es parte de la identidad nacional que permite a los mexicanos sentirse parte de la patria.

De la disposición de respuesta surgió la cosmovisión que representa de manera estructurada que los pueblos tienen y combinan de manera coherente la noción de lo divino, lo natural y lo sobrenatural.(ver esquema 1) la importancia de la tradición es básica en el pueblo indígena y su relación con Dios

Esquema 1. Acercamiento a la cosmovisión de la vida



Fuente: Basado en Vargas Montero. (s/f) La cosmovisión de los pueblos indígenas.

Finalmente, en el imaginario social se reconfigura la idea de la madre, la esperanza de la mujer que da vida. En el sincretismo religioso se dio con Tonantzin y una advocación de la Virgen María que al paso de los años su imagen queda acuñada en la vida cotidiana del pueblo.

No podía ser de otra manera ya que las construcciones psíquicas son un proceso cultural y social y no una imposición; por lo tanto la Virgen de Guadalupe, que aparece apenas diez años después de la caída de Tenochtitlan contiene muchos más símbolos y elementos de la cosmovisión india que de la europea, aunque nominalmente sea cristiana. En la actualidad, si bien permanecen estructuralmente estos símbolos se ha ido fusionando plenamente en un en pensamiento mestizo, tan es así que en el la representación de la Virgen en la tilma, aparecen una serie de códices, cuyos significados y símbolos son propios de la cultura, lengua, religión y filosofía náhuatl

En la perspectiva del amor maternal María de Guadalupe sigue siendo la madrecita, la que en su honor se realizan danzas y bailes ya en el *Nican mopohua* se encuentra la petición de realizar expresiones de convivencia, agradecimiento y amor

"Mucho deseo que aquí me levanten mi casita sagrada" "Que me erija en el llano mi templo" Allí les escucharé su llanto, su tristeza, para remediar, para curar todas sus diferentes penas, sus miserias, sus dolores" Ella no desea una casa - templo con el fin de recibir allí homenaje y veneración -. "Casa" es el sitio del encuentro familiar, es el lugar de convivencia entre el padre, la madre y los hijos. Pues bien, la Virgen María quiere una casa, un sitio de encuentro familiar. Quiere ocuparse ahí en dar a conocer a Dios, por quien se vive.

La representación de la mujer que escucha, ora y acompaña a un pueblo y que en memoria hoy siguen existiendo muchas Lupitas.

Bibliografía

Baczko, B. (1991). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Berger, P y Luckmann, (1989) "La constucción social de la realidad", Amorrortu, Buenos Aires.

Balandier, G. (1994). El poder en escenas: de las representaciones del poder, al poder de la representación. Barcelona: Paidos.

Balibar, E y Wallerstein, I. (1991). Race, Nation, Class. Ambiguos Identities. New York: Verso.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Barcelona: Amorru Editores.

Bloch, M. (2001). Apología para la historia o el oficio de historiador. México: Fondo de Cultura Económica.

Burke, P. (1996). La nueva Historia Cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la Interdisciplinariedad. Madrid: Editorial Universidad Complutense.

Chartier, R. (2002). El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.

Casanova, M.R, Mañero, R., y Reygadas, R., "Psicología social y sistema modular", en La construcción permanente del Sistema Modular, UAM-Xochimilco, México, 1997

Castoriadis C. (1992) La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Vol. 1, 1983, Vol. 2, 1989 (edición original de Seuil, París, 1975) 1992-1997

Castoriadis, Corneluis, (1993), "La institución imaginaria de la realidad", Tusquest, Bs. As.

Kusch (1977) "El pensamiento indígena y popular en América", Bs As.

-Scannone, J. (1984), "Sabiduría popular, símbolo y filosofía", Guadalupe, Bs As.

Coircuff, P. (1998). Las nuevas sociologías. Madrid: Alianza Editorial.

Durkheim, E. (1996). Las formas elementales de la vida religiosa. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1981). Las palabras y las cosas. Buenos Ares: Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (2000). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1997). Política, sociología y teoría social. Barcelona: Paidos.

Giddens, A. (1998). Capitalismo y moderna teoría social. Buenos Aires: Idea Books.

Gruzinski, S. (2001). La colonización de lo imaginario. México: Fondo de Cultura Económica.

Gruzinski, S. (2003). La guerra de las imágenes. México: Fondo de Cultura Económica.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. 2001 Tonantzin Guadalupe. Pensamiento náhuatl y mensaje cristiano en el "Nican mopohua", México, El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Antropología).

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Ediciones Huemul.

Los regímenes de representación en la formación del Departamento del Valle del Cauca, investigación adscrita al Departamento de Humanidades de la Universidad ICESI. Cali, enero -julio de 2005. rev.estud.soc. no.25 Bogotá Sep./Dec. 2006.

Vargas Montero. (s/f) La cosmovisión de los pueblos indígenas. Tomado el día 1 de agosto de 2013. Disponible en la Web en http://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/colec_veracruzsigloXXI/AtlasPatrimonioCultural/05COSMOVISION.pdf

4 – APOYO EN LAS ESTRATEGIAS PSICO EDUCATIVAS PARA EL MEJORAMIETO DEL RENDIEMIENTO ACADÉMICO EN UNA MUESTRA DE COLEGIOS DE POPAYÁN: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

AUTOR(ES):
Fabio César Castaño González

E-MAIL DE CONTACTO
fabio.castano@ucc.edu.co

INSTITUCION:
Universidad Cooperativa de Colombia – Popayán

PAIS:
Colombia

RESUMEN:
Este trabajo de indagación, por lo tanto, pretende Apoyar en las estrategias psicoeducativas para el mejoramiento del rendimiento académico en una muestra de colegios de Popayán: una aproximación desde la teoría de las inteligencias múltiples, enmarcado en teorías pertinentes para tal fin, como las propuestas por Gardner, Meyer & Solovey, Góleman y otros; en sus teorías de las inteligencias múltiples e inteligencia emocional. Los instrumentos utilizados para el sondeo inicial de esta situación, son unos inventarios creados para tal fin, por Armstrong, T. y BarOn-ice y posteriormente se realizará el análisis de los resultados del rendimiento académico para determinar si existe o no la posibilidad de apoyar el mejoramiento del rendimiento académico en la población objeto. La muestra es no probabilística e intencional.
Con la actual investigación se logra describir y caracterizar los tipos de inteligencias presentes, asociado al rendimiento académico, en los estudiantes de grado octavo de veinte (20) instituciones educativas, aproximadamente, privadas y/o públicas, para de esta manera, intentar apoyar el proceso educativo de jóvenes estudiantes de octavo grado de bachillerato del municipio de Popayán, tendiente a viabilizar una posible mejoría en su rendimiento académico. De esta forma se corrobora la existencia de las múltiples inteligencias, como también la injerencia de la inteligencia emocional en las decisiones de las personas y en este caso particular, en los procesos educativos de los estudiantes de la muestra, al establecer las diferentes formas de acceder al conocimiento, y poder aproximarse a evidenciar las formas más adecuadas de coadyuvar a mejorar la calidad educativa de los estudiantes en cuestión, en esta etapa escolar del bachillerato, desde una mirada psicoeducativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Armstrong T. (2006). Inteligencias múltiples en el aula. México: Ed. Paidós.
ARMSTRONG, T. (2001). Inteligencias múltiples como descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá: GRUPO NORMA S.A.
ARMSTRONG, Thomas (2001). Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

BAR-ON, R. (2000). Inventario de cociente Emocional De BarOn (Prueba Para La Medida de la Inteligencia Emocional): Manual Técnico. – 1ra ed. – Lima: # INGRESO: 018677 106 p. Traducido y Adaptado párrafo USO experimental en el Perú Por: Zoila Abanto, Leonardo Higueras y Jorge Cueto.
BAR-ON, R. PH.D. ICE. (2000). Inventario de cociente Emocional De BarOn (Prueba Para La Medida de la Inteligencia Emocional): Manual Técnico. – 1ra ed. – Lima: # INGRESO: 018677 106 p. Traducido y Adaptado párrafo USO experimental en el Perú Por: Zoila Abanto, Leonardo Higueras y Jorge Cueto.
Gardner H. (2005). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Madrid: Ed. Paidós.
GARDNER, H. (1993a) Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Editorial Paidós.
GARDNER, H. (1993b) La mente no escolarizada. Cómo son y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Editorial Paidós.
GARDNER, H. (1993b) La mente no escolarizada. Cómo son y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Editorial Paidós.
GARDNER, H. (1993b) La mente no escolarizada. Cómo son y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Editorial Paidós.
GARDNER, H. (1993c) Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
GARDNER, H. (1993c) Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México D.F: Editorial Fondo de Cultura Económica.
GARDNER, H. (1996). Múltiples inteligencias. BS. AIRES. ARGENTINA: VERGARA, EDITOR.
GARDNER, H. (2001): la inteligencia reformulada. Barcelona, España: Edit. Paidós.
GARDNER, Howard (2000). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós.
GARDNER, Howard (2001). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Ed. Paidós.
GARDNER, Howard (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: ed. Paidos.

PALABRAS CLAVES
Correlación, inteligencia, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, colegios, rendimiento académico.

5- LAS TIC EN NIÑ@ Y ADOLESCENTES DE SECTORES RURALES DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE, CHILE

AUTOR(ES):
Vásquez Rivas, Claudia
Martínez Labrín, Soledad

E-MAIL DE CONTACTO
clvasquez@ubiobio.cl

INSTITUCION:
Universidad del Bio Bio

PAIS:
Chile

RESUMEN:
El estudio tiene como objetivo general caracterizar el uso de las TIC en niños, niñas y preadolescentes pertenecientes a establecimientos educacionales públicos, situados en sectores rurales de la provincia de Ñuble, en Chile. La metodología empleada es mixta, presentando en esta ponencia los datos recolectados a través de un cuestionario exploratorio. La muestra corresponde a 238 estudiantes de establecimientos educativos rurales, de los cuales 123 eran mujeres y 115 eran hombres. El promedio de edad fue de 14.04 años, con un máximo de 17 años y un mínimo de 12 años. Los principales resultados dan cuenta que el dispositivo tecnológico al cual tienen más acceso corresponde al televisor (89,91%), seguido de Computador Portátil (66,44%) y Celulares sin conexión a internet (45.37%). Del total de los y las participantes, un 81,93% refiere tener acceso a internet, siendo la fuente principal de conexión la establecida en los establecimientos educacionales. Las aplicaciones que más reportan emplear es un Facebook (92.44%) y Whatsapp (79.42%), siendo seguido por Twitter con sólo un 26.64%, Line con un 18.07% y Live con un 7.57% de las preferencias. Las actividades más realizadas corresponden a Chatear con amigos/familiares (89.91), buscar información para hacer tareas (86.97%) o información un algún sitio (81.51%) y observar una película o serie on line (73.52%). Destaca un 12.19% que indica no saber si alguien realiza esta actividad. Se analizan los resultados y se comparan con los reportados en la literatura en el uso de las TIC en sectores urbanos, estableciéndose un importante incremento en la conectividad que ha permitido superar la primera barrera digital (acceso), requiriéndose aunar esfuerzos en relación al desarrollo de las competencias TIC para el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Arias, M. (2011) Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario. Santiago de Chile: Editorial Divergente.
Barrera, C., Duque, L. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 30-44.
Bernardes, F (2010) Niños online: riesgos, oportunidades y control parental. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional 3.0, efectuado en Salamanca 4 y 5 de octubre 2010.
Ministerio de Educación (2014) Informe de resultados SIMCE TIC. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Fundación País Digital (2014) Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?. Santiago de Chile.
Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. [Con]textos, 1(1), 21-24
Sureda, J., Comas, R., Morey, M. (2010) Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. Comunicar: Revista científica de Educomunicación, XVII, 135-143.
Turkle, S. (1995) Life on screen: indentity in theage of the internet. New York: Simon and Schuster.

PALABRAS CLAVES
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ruralidad, infancia.

6 – LA PSICOLOGÍA EN EMERGENCIAS Y DESASTRES EN AMÉRICA LATINA: DE LA TEORÍA ORTODOXA A LA PRÁCTICA COMUNITARIA.

AUTOR(ES):

Dr. Alexis Lorenzo Ruiz. PhD

Presidente *Sociedad Cubana de Psicología* y de la *VII Convención Intercontinental Hominis 2016*. Jefe de la Disciplina Psicología Clínica y de la Salud. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Cuba

Teléfonos + (53) 7870 4617, 7870 4923 Celular (53) 5 239 8546

E-MAIL DE CONTACTO:

alexis.lorenzo@psico.uh, alexislorenzo64@gmail.com

INSTITUCION:

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

PAIS: Cuba

RESUMEN:

La América Latina por ubicación geográfica caracteriza por situaciones de emergencias y desastres, cuyas consecuencias anualmente aumentan en todos los sentidos. Ello hoy tiene actualidad e importancia por las crecientes demandas de ayuda a los damnificados para la comunidad científica internacional. El *problema* investigativo radica en que a pesar de la creciente evidencia de este tipo de situaciones y sus impactos para la vida y salud humana, y su entorno, aun hoy en el 2015, a nivel internacional resultan pocas las experiencias exponentes principalmente de rigor científico. La *justificación* radica en la declaratoria de que si hay implicaciones psicológicas y sociales, sin embargo, prevalece la insuficiente existencia de programas que los incorporen a plenitud en su trabajo de conjunto con de cada uno de estos aspectos; además, las Universidades en muy pocos casos asumen esta temática en sus programas curriculares. Los *objetivos* fueron delimitar factores riesgos-vulnerabilidades y a los factores protectores-resiliencia más frecuentes asociados a las emergencias y desastres en la Región; describir impactos de estas situaciones; valorar cómo se ha conformado la psicología en emergencias y desastres; y sobre esa base, establecer cuáles serían las líneas de su desarrollo futuro. La *metodología* fue mixta cuanti-cualitativa descriptiva en un trabajo de campo con profesionales expertos y personas damnificadas a quienes se realizan entrevistas, grupos focales, evaluaciones necesidades sentidas-valoraciones sobre estos fenómenos y talleres de capacitación; además, se desarrolla un meta-análisis principales publicaciones y una valoración crítica de algunas experiencias concretas de trabajo. Las *poblaciones* objeto fueron comunidades de alto riesgo emergencias y desastres y profesionales psicología -otras ciencias-disciplinas afines vinculadas al tema desde el año 1990 al 2015 (Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, El Salvador, Costa Rica, México, Haití y Cuba). Los *resultados* a exponerse, las principales situaciones de emergencias y desastres más frecuentes en la Región de América Latina, donde hay sobrevaloración factores de riesgos-vulnerabilidades con tendencia enfoques ingieneril-técnico-tecnocrático-epidemiológico-salubrista-sociológico, etc., con conceptualizaciones ortodoxas sobre qué son estas

a nivel psicosocial; en detrimento análisis que integre los criterios macro-meso y microsocial aplicados a este tipo de situaciones. Apenas reconocen aspectos psicológicos y sociales reflejados en los factores protectores ni de los aspectos inherentes a la resiliencia humana, sobrevalorando criterios de psicotraumatización como desconocimiento procesos adaptación-readaptación humana. Son descritas tendencias ciencia psicológica aplicada al área de las emergencias y los desastres en algunos países; se resalta la evolución paulatina narrativa de sucesos o descripciones de comportamientos aislados al proceso de diseño-implementación-evaluación de programas específicos de acompañamiento psicosocial que ofrecen una valoración más científica e integrativa; la incorporación a los programas curriculares universitarios del pre y postgrado; el surgimiento de organizaciones e instituciones propias de la psicología dedicadas el tema; la inserción del componente psicosocial a las legislaciones legales temáticas. Se definen prioridades futuras para la formación, actuación e investigaciones. Se *concluye* que la preparación psicosocial es una condición básica para mitigar, acompañar y pronosticar el impacto de estos fenómenos, donde el entrenamiento histórico cultural favorece readaptación humana. Por ende, la psicología en emergencia y desastres es hoy una nueva y verdadera especialización de la psicología como ciencia y profesión, y a las universidades corresponde asumirlo.

Área: Psicología en emergencias y desastres
Palabras claves: psicología, emergencias, desastres, preparación psicosocial, readaptación humana

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Calderón Ocampo J.H. (1999): Los Desastres: reacciones psicológicas y Psicosociales. Doc. O.P.S. C.E.I.D. – San José, Costa Rica. Disponible on line: disaster-publications@paho.org

Campuzano, M. (1997): Psicología para casos de Desastre. PAX, México.

Castro, M.; Melluish, S.; Lorenzo, A. (2015). Cuban Internationalism – An Alternative Form of Globalisation. In, Journal *International Review of Psychiatry*. Volume 26, Number 5, October 2014. Pages 595-601

Cohen R. (1999): Salud Mental para víctimas de desastres. Guía para Instructores. OMS/OPS., Editorial Moderno; México.

Cortés Trujillo, E.G. (2003): **La percepción psicológica del riesgo y el desastre. Capítulo I: Presentación.** En, http://www.cuadernosdecrisis.com/volum2/v2_003.html

Diagnostical Statistical Manual IV-R (1995) Diagnostico estadístico de las enfermedades mentales. APA, USA.

Diagnostical Statistical Manual 5 (2013) Diagnostico estadístico de las enfermedades mentales. APA, USA.

Everly, G.S.Jr.; Lating, J. (1995): Psychotraumatology: key papers and are concepts in post-traumatic stress. N.Y.: Plenum.

De la Yncera Hernández, N.; Lorenzo Ruiz, A. (2014) *Los desastres desde una mirada psicosocial. Representaciones sociales en trabajadores y amas de casa de La Coloma, Pinar del Río*. Editorial Académica Española OmniScriptum GmbH & Co. KG. https://www.eae-publishing.com//system/covergenerator/build/20227

Gaeta Castillo N., Lorenzo Ruiz, A. (2012) "*La incursión de la comunicación en la prevención de desastres: el caso cubano*". ·En, Anuario "*Salud y Desastres*". Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora Científica Lic. Yraida Rodríguez Luís. Editorial de Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED). La Habana, Cuba. Tomo V. 2012. pp.: 66-79 http://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_v/cap_08.pdf

Lima B. (1992). Atención Comunitaria en Salud Mental en Situaciones de Desastres. O.P.S. ED. LEVAV

Mitchell, J.T.; Everly, G.S.Jr. (1997): Critical Incident Stress Debriefing (CISD). An Operations Manual for the Prevention and Traumatic Stress Among Emergency services and Disaster Workers. Second Edition Revised by Chevron Publish. Co., Maryland, USA.

Lorenzo Ruiz, A. (2009). Lecciones aprendidas en la organización de programas de ayuda e intervención psicológica para las situaciones de emergencias y desastres en Cuba. En el Anuario "*Salud y Desastres*". Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora Científica Lic. Yraida Rodríguez Luís. Editorial de Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED). La Habana, Cuba. Tomo I. Octubre del 2009.

Lorenzo Ruiz, A. (2000). Psychological Base International Rehabilitation Programs for People who had suffered after The Biggest Critical Incident. Manuscript. Thesis for a Candidate's Degree in Psychology. National University of Internal Affairs Ukraine. Kharkov. Centro de Información y Documentación del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED), La Habana, Cuba.

Lorenzo Ruiz, A. (2006). Reflexiones sobre la evolución del quehacer psicológico en el tema de emergencias y desastres. Análisis de la experiencia en Cuba. En, la *Revista Electrónica CUADERNOS DE CRISIS; pp. 7-37*. http://www.cuadernosdecrisis.com/num5vol2/Num5Vol2-2006.pdf

Lorenzo Ruiz, A. (2005). Rol de la psicoterapia integrada individual / grupal a un programa de rehabilitación para niños damnificados por desastres. En, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala Vol. 8 No.3, Diciembre de 2005*. Universidad Nacional Autónoma de México *Campus* Iztacala. http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html

Lorenzo Ruiz, A. (2007) "*Teoría y prácticas en actividades de preparación psicosocial para emergencias y desastres en Cuba y América Latina*". En, Memorias del III Congreso Nacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental. Organizado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Tunja, Estado de Boyacá-Colombia. Imprenta y Publicaciones UPTC, Tunja-Colombia. pp.: 4-20

Lorenzo Ruiz, A., Gómez Martínez C., Sánchez Gil, Y.Y, Balseiro Estevez, J. "*Primeras experiencias del Programa de Mitigación del daño psicosocial en la población infanto- juvenil afectada por el terremoto en Haití*". En, Anuario "*Salud y Desastres*". Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora Científica Lic. Yraida Rodríguez Luís. Editorial de Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED). La Habana, Cuba. Tomo V. 2012, pp.: 41-49. http://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_v/cap_04.pdf

Lorenzo Ruiz, A., Gómez Martínez C., Ventura Velázquez, R.E., Mesa Ridel, G. "*Lineamientos para la salud mental en emergencias y desastres en Cuba.* Bases metodológicas para la elaboración e implementación de la

Indicación No. 20 del Ministro de Salud Pública de Cuba. 30 de septiembre del año 2008. *En,* Anuario "*Salud y Desastres*". Experiencia Cubana. Colectivo de Autores. Editora Científica Lic. Yraida Rodríguez Luís. Editorial de Ciencias Médicas (ECIMED) y Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED). La Habana, Cuba. Tomo V. 2012, pp.: 15-24. http://www.bvs.sld.cu/libros/salud_desastre_v/cap_01.pdf

Lorenzo Ruiz, A.; Perez Lovelle, R.; Amargós, G.; Becquer, L.; Vasileva Anguelova, M.; Perez, B. (1997): Psychological study of the Children from the areas affected by the Nuclear Accident in Chernobil who were treated in Cuba. I/A/E/A- TECDOC- 958. Viena, Austria; pp. 69-89.

Ruiz Muñoz, E.M. (2015) El triage psicológico ¿Una herramienta para el psicólogo de emergencias? En, Revista Electrónica Cuadernos de Crisis, No. 14, Vol. 1, 2015. Localización: Localización: http://www.cuadernosdecrisis.com/num14vol12/2015.pdf

Valero Álamo, S. (2002): Psicología en las Emergencias y los Desastres. Editorial San Marcos, Perú.

PALABRAS CLAVES:

Psicología emergencias y desastres; preparación, impacto y readaptación psicosocial

7 - ATENCIÓN PSICOSOCIAL POR EL DESASTRE DEL HURACÁN KARL EN LA COMUNIDAD "LA ANTIGUA VERACRUZ"

AUTOR(ES):
Francisco Bermúdez Jiménez
Griselda García García

E-MAIL DE CONTACTO
franbj@hotmail.com

INSTITUCION:
Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología, Poza Rica Veracruz

PAIS:
México

RESUMEN:
Desde 1999, un grupo de académicos-investigadores de la Universidad Veracruzana, pertenecientes al Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Facultad de Psicología en Poza Rica han realizado intervenciones en diferentes comunidades afectadas por desastres, cuyo propósito ha sido ofrecer a la población atención psicosocial y psico-educación para mitigar los efectos provocados por los desastres. El presente trabajo se realizó en la localidad "La Antigua Veracruz", afectada por inundaciones provocadas por el "Huracán Karl" en 2010. El objetivo fue conocer los factores asociados al estrés y afrontamiento en los procesos de adaptación a desastres en habitantes de esta comunidad. La investigación utilizó una metodología de corte cualitativo, mediante grupos focales. La información recabada permitió analizar, a través de su sistema de creencias, las estrategias de afrontamiento al peligro de inundaciones y las reacciones antes, durante y después del desastre. Se concluye que la falta de preparación psicosocial ante desastres, la poca efectividad de los esquemas de alertamiento a la comunidad veracruzana, la falta de capacitación de los organismos de protección civil a nivel municipal y comunitario, la ausencia de un atlas de riesgo municipal y comunal con sus puntos estratégicos de operación, generan mayores condiciones de vulnerabilidad social e influyen en generar un mayor estrés y sufrimiento psicosocial, promueve pasividad y conductas reactivas en los procesos de afrontamiento y adaptación de los habitantes de la localidad en situaciones de emergencia y desastres.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Cohen (2010). Conceptos aplicados en la comprensión de la conducta de los damnificados. Revista de psiquiatría y salud mental. Año XXVI No. 1 enero- junio 2010. Instituto psiquiátrico Dr. José Horwitz Barak y Sociedad Chilena de Salud mental- Santiago de Chile.
Federación internacional de sociedades de la Cruz Roja y de la Media luna Roja (2009). Informe mundial sobre desastres. Recuperado de http://www.opinandoenelsalvador.com/wpcontent/uploads/2009/06/informemundialsobredesastres2009.pdf
Kuroiwa, J (2004, noviembre) La necesidad de la investigación científica en la prevención y atención de desastres. Documento presentado en Seminario del Taller internacional sobre Prevención y Atención en Desas-

tres. Lima, Perú. Recuperado de http://www.solucionespracticas.org.pe/publicaciones/pdf/Nuevasperspectivas.pdf
Lorenzo, A (2006) Orientaciones para el adecuado manejo de los aspectos psicológicos y sociales en emergencia de desastres. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/desastres/orientaciones_para_el_adecuado_manejo_de_los_aspectos_psicologicos_y_soc_.pdf
Lorenzo A. (2008). Teoría y práctica en actividades de preparación psicosocial para emergencias y desastres en Cuba y América Latina, Colombia: Universidad de Tunja, Memorias
Macías, J (1992). Desastres y protección civil: Problemas Sociales, políticos y organizacionales. México, D.F., México: CIESAS.
Maskrey, A. (1993). Los desastres no son naturales. Recuperado de http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf
Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956, 1990). The focused interview: A manual of problems and procedures. Glencoe, IL: Free Press
Selye H. 1952. The Story of the adaptation syndrome. Montreal: ACTA, Inc., Medical Publisher.
Trastorno mentales y de comportamiento de la décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades (1999) CIE – 10. Recuperado de http://feafes.org/publicaciones/TrastornosmentalescomportamientoCIE10.pdf
Zapata, Oscar. (2005). La aventura del pensamiento critico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México: Pax.

PALABRAS CLAVES
estrés, afrontamiento, adaptación, desastre.

8 - FUNCIONAMIENTO DE UNA INSTITUCION TRANSFORMADA-ANALISIS ESTADISTICO

AUTOR:

Lic. Agúndez, Susana.

Adscripción Institucional-Universidad de la Punta-Hospital Escuela de Salud Mental

País de Procedencia: Argentina

Introducción

El presente de La Institución que vamos a analizar y que tiene un abordaje multidisciplinario es el resultado de un proceso de transformación institucional, teórica y contextual que comenzó a gestarse por el año 1942 y que ha recorrido una larga cadena de modificaciones, tanto físicas y estructurales como paradigmáticas a lo largo de 73 años de historia.

Partiendo de una Institución asilar hasta convertirse en un hospital de puertas abiertas, el modelo actual paso por una comunidad terapéutica, por Golpes de Estado (que produjeron una involución en los tratamientos), hasta que en el año 1993 se gesta una reforma Institucional que provoca profundos cambios en la Salud pública de la Provincia de San Luis- Argentina, en la primera etapa (1993-2002)Hospital de Agudos-Desde 2003 a la fecha Hospital Escuela de Salud Mental.

Objetivo

Las técnicas estadísticas se aplican a casi todos los aspectos de la vida y desempeñan un papel importante en el logro de los objetos que persigue cada uno de estos problemas prácticos. Stuart y Ord (1991) señalan: "La estadística es la rama del método científico relacionada con la recopilación de datos que se obtienen al contar o mediar las propiedades de las poblaciones". El conjunto de datos, que es nuestro objeto de interés, recibe el nombre de Población y el grupo de datos seleccionado el de muestra.

El objetivo del presente trabajo es mostrar el análisis cuantitativo a lo largo de un año de trabajo hospitalario, de tal estudio surgirán datos llamativos referentes a variables de este último año (2014)) en el cuál se habilitaron alrededor de 1200 historias clínicas.

Nuestro Hospital Escuela de Salud Mental está situado geográficamente en el radio urbano de la Ciudad de San Luis, es un Hospital Monovalente, es la única Institución de referencia de la Provincia, no existiendo en el ámbito privado una oferta de internación en psiquiatría, se hace mención a la ubicación geográfica como para graficar la situación macro.

En sus comienzos esta institución al igual que las cárceles estaba alejado del centro de la ciudad (10 kilómetros) hoy está circunscripto en un medio urbano con (Escuela, Policía, Centro periférico, Hospital de Día Cerro de la Cruz y Eva Perón) atendiendo la demanda de las zonas aledañas a la Institución. En la actualidad el hospital al que hacemos referencia, cuenta con un staff de personal de 87 (43 profesionales-incluyendo enfermero, psicólogos, psiquiatras, Asistentes Sociales, Terapista Ocupacional, Kinesiólogo, Técnico en Droga dependencia, Licenciados en Psicomotricidad , y Nutricionistas y el resto personal administrativo entre otros, contando en la actualidad con diferentes Regímenes de convenios colectivos de trabajo , Carrera sanitaria,

escalafón general, programa de pasantías y programa de inclusión social (realizando diferente tareas en los servicios que integran la institución) y con un régimen semanal de 36 horas ,licencia anual complementaria y dos licencias profilácticas de 10 días hábiles en mayo-junio-julio y en septiembre-octubre y noviembre.

La institución cuenta con guardias permanentes de psiquiatras 24 horas y psicólogos de 12 horas y Asistente Social, los 365 días del año; las instalaciones poseen dos salas de internación de cinco camas cada una y una sala individual cuando el caso lo requiere con un promedio de 8 días de internación acorde a la patología y la crisis aguda que atraviesa el sujeto. La idea de rehabilitación está presente desde las primeras intervenciones como una parte fundamental del tratamiento.

Desde el año 1997 la INTERNACION es CON ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR, como una indicación terapéutica que realiza el hospital para abordar los problemas de salud y que la familia se involucre en el tratamiento. Esta modalidad con acompañamiento familiar es obligatoria, apunta a una mayor incorporación de la familia al tratamiento del paciente y entender como ir resolviendo las problemáticas planteadas y las dificultades que surgen en el entorno del paciente que pueden surgir en el seno familiar o en el ámbito donde desarrolla sus .actividades, entendiendo al paciente como un ser bio- psico –social -espiritual, una mirada que permite entender los eventos con una actitud integradora.

Todos los datos que surgen en las admisiones (incluyendo los datos que aportan los familiares), a través del uso de dispositivos como la entrevista breve, pero suficiente para enunciar las normas institucionales y tomar decisiones respecto a la derivación, se realizan en una ficha con datos relevantes del paciente en relación como : fuente derivadora- motivo de consulta- antecedentes del problemas actual con ítems que marca sus emociones- cuál es su problema y a que lo atribuyen. Estos elementos nos muestran la importancia de las respuestas del paciente en relación a lo que el cree que le pasa o a lo que realmente le está sucediendo (contenido manifiesto y el contenido latente).

Estas admisiones se realizan diariamente y en lo cotidiano, en el fragor de la tarea, uno no cae en la dimensión de los pacientes que se asisten diariamente en sus patologías de lo más diversas, es por ello que el año 2014 fue un año de muchos ingresos en relación a años anteriores. Este número es muy significativo porque nos muestran la necesidad de las personas a buscar ayuda profesional ante situaciones que no pueden resolver emocionalmente.

En los últimos años en Argentina a nivel jurídico legal ,se han dado numerosas discusiones, avances y transformaciones ,un año clave el año 2010,en el que se sancionaron las nuevas leyes de salud mental (ley 26657) que refiere a la identidad, a la dignidad, a la igualdad y no discriminación, a la capacidad y autonomía, debido proceso, garantía y protagonismo de la persona, en cualquier intervención jurídico-socio-sanitaria que se pretenda sobre ella.

A partir de ese año y a la actualidad la mayoría de las internaciones que se realizan van acompañadas de una solicitud de consentimiento informado, la cual se hace dentro del marco legal y enmarcado en el paradigma de los Derechos Humanos, que implica un reconocimiento universal a la dignidad de las personas con padecimiento mental, siendo a veces necesario explicar el sentido de internar con acompañamiento, pero poco a poco la Institución lo ha hecho parte de lo cotidiano.

En el año 2014, hubo diferentes ingresos, e internaciones, debido a diferentes crisis que atravesaba el sujeto ,por intoxicación por psicofármacos ,ideación suicida, crisis familiar que provenían de violencia de género, trastorno bipolar-trastorno limite de personalidad-trastorno histriónico de la personalidad-alcoholismo-poli adicción .

El tema de adicción a las drogas es un tema aparte debido a que la Institución no realiza tratamiento para las adicciones simplemente desintoxica en etapa aguda ,el tratamiento y la derivación cuando el caso lo requiere se hace cargo FAS(fundación de acción social), que es el Centro especializado para el tema de las adicciones, al igual que Levántate y Anda que se dedican exclusivamente a esta especialidad. En San Luis, al momento no hay un cen tro de Rehabilitación para las adicciones y las mismas son derivadas fuera de la Provincia.

En cuanto al tema de Alcoholismo en este año se observo un fuerte aumento en la demanda, con un total de 2479 prestaciones habilitándose tres veces por semana y el medio de abordaje es el grupo GIA..Este grupo se ha ido expandiendo a lo largo y a lo ancho del país y generando de esa manera la necesidad de abordar dicha problemática, que es una patología que está vigente desde hace años y que tantas muertes ha provocado en el mundo.

Esta patología fue uno de los pilares de la Transformación Institucional, ya desde marzo del 1993 con la llegada del Dr Pellegrini a San Luis ,para la capacitación en Servicio y teniendo en cuenta que era una de las mas prevalentes con mas internados en ese momento en la Institución , no existiendo ningún abordaje simplemente la internación innecesaria, y abandono familiar y social. Es por ello que se genero ese espacio, para trabajarlo conjuntamente con su grupo familiar ,porque se parte de la idea de que el paciente es un ser social y nació de un grupo familiar, es ahí donde se enfermo y donde debe encontrar las herramientas para su recuperación

ESTADISTICA SERVICIO DE INTERNACION

En el año 2014bajo en número de casos de internación por alcoholismo en relación a los años anteriores

Un año a destacar en este caso fue el 2012 en el cuál se produjo un pico en las demandas ,en lo que va de la década. Una posible interpretación de estos datos puede hacerse basándonos en la complementación con el GIA y su accionar en conjunto con el Equipo del Hospital. Este grupo al que hicimos referencia, es el que admite el mayor caudal de sujetos con esta patología y disminuye la presión en el personal por la falta de adherencia al tratamiento.

Otra observación con respecto al 2014 y los ingresos por alcoholismo es que se sumaron internaciones de nuevos pacientes afectados por alcoholismo en un número que pone en evidencia una población tratada en constante aumento.

Así como el 2014, se noto lo disminución en la internación por alcoholismo, hubo un crecimiento considerable de 111 casos con otras patologías tales como: Trastorno Limite de Personalidad-Trastorno Bipolar-Trastorno Histriónico de la Personalidad-Trastorno Disociativo-Trastorno Psicótico, etc.

En el cuadro posterior se ve con claridad que los años 2012-2013, fueron años bisagras con record en internación.

Año	Total casos	Alcoholismo	%	Poli-adicción	%	Otras Patologías	%
2009	163	95 casos	**58,28**	33 casos	**20,24**	35 casos	**21,47**
2010	323	75 casos	**23,21**	32 casos	**9,90**	216 casos	**66,87**
2011	306	110 casos	**35,94**	40 casos	**13,07**	156 casos	**50,98**
2012	430	126 casos	**29,3**	68 casos	**15.8**	240 casos	**55,8**
2013	415	95 casos	**22,89**	60 casos	**14,45**	260 casos	**62,65**
2014	204	46 casos	**22,54**	21 casos	**10,29**	111 casos	**54,41**

ESTADISTICA DE INGRESOS DEL AÑO 2014

En el año 2014 la demanda creció en el mes de Enero-Julio- Agosto y Noviembre con el pico más alto.

*Lo que se puede observar a los largo de este cuadro de referencia, es como ha ido creciendo *la demanda* en los meses referidos de **Enero**, **Julio**, **Agosto** y **Noviembre**.

*En la *consulta externa de Psiquiatría y Psicología* los picos más altos se dan en **Julio y Septiembre** y la demanda va creciendo paulatinamente.

*En las *internaciones* en los meses de **Julio y Septiembre** también aumentaron en estos meses anteriormente mencionados de acuerdo a las distintas patologías.

ENERO 2014	**102 HC**	**% 8.5**
FEBRERO 2014	77 HC	%6.4
MARZO 2014	85HC	%7.08
ABRIL 2014	89 HC	%7.41
MAYO 2014	90 HC	%7.05
JUNIO 2014	84 HC	%7.00
JULIO 2014	**111HC**	**%9.25**
AGOSTO 2014	**107 HC**	**%8.91**
SEPTIEMBRE 2014	93 HC	%7.75
OCTUBRE 2014	90HC	%7.05
NOVIEMBRE 2014	**127HC**	**%10.58**
DICIEMBRE 2014	82 HC	%6.83

ESTADISTICA DE EDAD, SEXO Y COBERTURA MEDICA

En el año 2014 lo que se percibe es que el mayor porcentaje de las edades oscilan entre 15 y 50 años de edad, tratándose que el porcentaje mayor de personas es el sexo femenino en todas las patologías.

Entre otros servicios de Hospital, se encuentra el Servicio de Niñez y Adolescencia conformando un equipo de Trabajo Interdisciplinario conformado por Psicólogos, un Psiquiatra, un Psicomotricista y una Nutricionista, absorbiendo la demanda requerida para su tratamiento por la Justicia, el área Educativa (Escuelas) y la Policía. A través del trabajo de este grupo Profesional, se logran resultados en la comunidad. En ocasiones la demanda suele provenir de los padres, a quienes le cuesta asumir que son ellos el origen del problema de sus hijos. Esta franja de consultas en niñez y adolescencia va desde los 2 a los 14 años, asimismo los pacientes de 17 años que ingresan, son trabajados por el psicólogo que se especializa en esta área. En cuanto a la demanda de la Escuela, en su mayoría son por problemas de aprendizaje y de conducta. La modalidad de trabajo con el grupo escolar comienza en la primera semana con los padres y la siguiente semana se elaboran distintas actividades con los niños.

La ley de identidad género de Argentina que lleva el número 26.743, permite que las personas trans (travestis, transexuales y transgénicos) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección, además ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, lo que garantiza una cobertura de las prácticas en todo el sistema de salud, tanto público como privado. Sancionada el 9 de mayo de 2012 es la única ley de identidad de género del mundo que, conforme las tendencias en la materia, no patologiza la condición trans. Por lo general los ingresos de pacientes transexuales se realizan por patologías de bipolaridad, fobia Social, Trastorno Limite de personalidad y problemas de discriminación. Aun a pesar de la Ley vigente se sigue discriminando a la

persona diferente.

Se observa que a lo largo del año 2014 en general los pacientes poseen cobertura de salud que les provee el estado a los empleados Públicos y a la gente de Pasantías y Planes de Inclusión. Un porcentaje menor corresponde al resto de las Medicinas prepagas como Osde, Femesa, Ospecom, Osecac, Dospu, Pami, etc.

DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO

Teniendo en cuenta en este punto el Diagnostico y tratamiento realizado a los pacientes en el año 2014, se puede observar que Las patologías más prevalentes son:

Crisis de Ansiedad (%34,66), Crisis Familiar (%20.60), Trastorno de Personalidad (%14.51), Trastorno Depresivo (%11.00), Alcoholismo, Adicciones y Poli adicción (%10.07), Trastorno Adaptativo (%5.00) y Certificados de discapacidad (%8.19)

A modo de Síntesis, lo que se observa de los diagnósticos obtenidos en el año 2014 son:

34,56% CRISIS DE ANSIEDAD: Esta crisis a las que hacemos referencia provienen de elementos externos que hace que el sujeto se angustie y pierda el control sobre sus emociones ,produciéndole diferentes malestares tanto físico como psicológico (temor a morir-perder el control ,volverse loco .Los sujetos que concurren a la consulta asisten a la consulta psiquiátrica porque debe n ser medicados y a otros abordajes terapéuticos tales como por ejemplo El "Grupo Voluntad" que atiende esta problemática brindándoles un espacio en donde practican la relajación, se acompañan y comunican, compartiendo sus vivencias con la coordinación de grupo a cargo de un psiquiatra y un farmacéutico. Esta actividad se desarrolla en el Hospital los segundos, tercero y cuarto miércoles de cada mes.

La cantidad de asistente el tratamiento y al grupo es variable, en el año 2014, hubieron 409 prestaciones en el Grupo Voluntad, que antes era denominado Grupo de Ansiedad.

20,60 % LAS CRISIS FAMILIARES, aparecen en un segundo término, las mismas son producto de situaciones vividas en el seno familiar y que en muchas oportunidades son derivadas de la Justicia para su Tratamiento psicoterapéutico. Con el posterior control de su evolución e informes cada 6 meses a solicitud del Ente Judicial. En ese año, se ha observado que las personas que se encuentran atravesando por una crisis familiar, sino existe por parte de ellos la necesidad de realizar tratamiento psicoterapéutico, rápidamente abandonan el mismo dejando sin resolver las crisis dependiendo de los recursos internos para adaptarse a situaciones nuevas y enfrentarse.

14,51 % TRASTORNO DE PERSONALIDAD, Bipolar, T Histriónico de la Personalidad se observa una demanda importante al mismo tiempo se observan dificultades en hacerse cargo del tratamiento, como consecuencia, en más de una oportunidad se ha debido internar al paciente por abandono del mismo provocando una crisis aguda. En el Trastorno Bipolar los meses de julio y septiembre son los meses de mayor crisis y que es necesario prevenir antes que internar., y antes los primeros síntomas acudir a la consulta porque el paciente

se conoce y evitar de esa manera su descompensación.

11,00% TRASTORNO DEPRESIVO es una patología que al igual que en el año 2003 fue una de las prevalentes en primer término, este diagnostico es tratado a partir de los grupos terapéuticos y por consultorio externo de Psiquiatría y Psicología. La concurrencia de este grupo es una vez por semana y es coordinada por psiquiatra, psicólogo y una farmacéutica a través de la logoterapia y proponen el conocimiento de la Ética y Los valores.

10,07% ALCOHOLISMO Y ADICCIÓN es una patología muy actual, fue uno de los pilares de la transformación en el año 1993, con este grupo se trabaja tres veces por semana con la coordinación de personas recuperadas, terapista ocupacional, psicólogo en adicciones y Técnicos en Droga dependencia, incorporando al grupo familiar en la terapia del grupo.

0,5% TRASTORNO ADAPTATIVO se caracteriza por la aparición de síntomas emocionales o comportamentales en respuesta a un estresante identificable, tiene lugar dentro de loa tres meses siguientes a la presencia del estresante, estos síntomas a los que hacemos referencia producen malestar mayor de lo esperable , deterioro significativo de la actividad social o laboral, los síntomas no responden a una reacción de duelo. Los pacientes que asisten a la consulta con esta patología sienten disminuida sus funcionamiento global, hay un deterioro de la capacidad cognitiva y dificultades en recordar hechos y vivencias estresantes que le produjeron malestar y que al recordar produce en algunos casos amnesias acompañado de malestares físicos, emocionales etc. Son tratados por Psiquiatras y Psicólogos, son casos poco frecuentes y se ponen de manifiesto en condiciones de stress laboral y dificultades con el cuerpo, tal es el caso de personas con baja autoestima, malestares físicos y psicosomáticos.

8,19% LOS CERTIFICADOS DE DISCAPACIDAD son pedidos por la Junta médica y se solicita Certificado de discapacidad mas Psicodiagnostico, solamente los Hospitales Públicos pueden otorgar los certificados que son actualizados cada cierto periodo de tiempo, debido a los usos erróneos que se les ha dado.

Se ha observado a lo largo del 2014 que los pacientes que han realizado consultas en la Institución han continuado sus tratamientos psicoterapéuticos hasta diciembre de 2014, en Octubre y en menor proporción ha habido abandono del tratamiento para continuarlo en lo privado. En otros casos fueron a la consulta y jamás continuaron con sus tratamientos indicados.

En cuanto trabajo a través de los grupos como oferta terapéutica y los *consultorios externos* asistiendo a los pacientes a una terapia individual, de pareja o con su grupo familiar de acuerdo a la problemática que demanda, es así como paulatinamente fueron creciendo las consultas externas en los diferentes espacios de la Institución. El servicio de psicología realizo 4239 prestaciones (incluyendo terapia, terapia de pareja, terapia familiar, psicodiagnostico) y en el Servicio de Psiquiatría 6332 prestaciones, Servicio Social con una demanda importante en consultorio y en domicilio con un total de 2225, terapia ocupacional 323 consultas y en kinesiología con un total de 536 consultas.

Es digno de destacar ya que se percibe que la demanda de consultorio externo ha crecido sustancialmente estos últimos años absorbiendo a pacientes que pueden acceder económicamente a un servicio de prestación privada, ya que poseen obra social, no obstante eligen el Hospital público para resolver sus necesidades entendiéndose como una propuesta transformadora. Ya que en su mayoría se trabaja en equipo apuntando a

una mejor resolución del conflicto que lo trajo a la consulta.

Las Guardias:

Este servicio realizo 434 consultas incluyendo internaciones..

Oferta terapéutica de los grupos:

GRUPO GIA: 2479 PRESTACIONES

GRUPO VOLUNTAD: 409 PRESTACIONES

GRUPO GITDE: 263 PRESTACIONES

GRUPO ESPERANZA: 562 PRESTACIONES

GRUPO ENCONTRARTE: 198 PRESTACIONES

GRUPO VIDA: 193 PRESTACIONES

NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: 217 PRESTACIONES

TOTAL EN LOS GRUPOS: 4519 PRESTACIONES

El total de consultas externas de psiquiatría, psicología, diferentes servicios y ofertas terapéuticas de grupo hacen un total de **17.301.**

Es de suma importancia poner de resalto que la reforma no fue una tarea fácil y la capacitación en servicio estuvo en forma permanente para toda la institución posibilitando la concreción de nuevos proyectos y así poder abrir dos cátedras en distintas Universidades del país (Córdoba y Mar del Plata), además de la apertura de un convenio Internacional con la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia y que a través de esta casa de altos estudios y en conexión con la Universidad de la Punta posibilita que los alumnos que han asistido, hagan sus prácticas finales de 4 meses.. A través de un sistema de pasantías se ha posibilitado que estudiantes y profesionales de las distintas partes del país realicen una rotación por 21 días conociendo esta experiencia que es innovadora que no se ha logrado hasta la fecha en otras instituciones salvo en Colonia Montes de Oca, que realizo una experiencia con otras características teniendo en cuenta su medio y su población hospitalaria.

9 - DETECCIÓN DE FACTORES DE RIESGO SUICIDA, HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA SUICIDA

AUTORES:

Luz Mery Marciales Montero[6]**, Marianela Luzardo Briceño**[7]

Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga

Colombia

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar factores de riesgo suicida, uso de habilidades sociales, y su relación con la conducta suicida. En una muestra de 13 hombres privados de la libertad, seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple. De enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, diseño no experimental, corte transversal. Para identificar Habilidades Sociales se aplicó la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y factores de riesgo suicida la Escala de Plutchik. La puntuación total mostró que las habilidades sociales menos usadas por los penados fueron: expresión de enfado, hacer peticiones, autoexpresión en situaciones sociales. Y como factores de riesgo; la soltería, largas condenas, consumo de sustancias psicoactivas, depresión, ansiedad y enfermedades de transmisión sexual. El estudio confirmo lo descrito en los referentes teóricos consultados con respecto a los factores de riesgos suicida encontrados en la población estudiada y la relación que existe entre la conducta suicida y el desarrollo de habilidades sociales.

Palabras claves: factores de riesgo, conducta suicida, habilidades sociales, delito y privados de la libertad.

Abstract

This research aimed to identify suicide risk factors, use of social skills, and their relationship with suicidal behavior. In a sample of 13 men deprived of freedom, selected by random sampling. Quantitative approach, descriptive, non-experimental design, cross-section. To identify Social Skills Social Skills Scale (EHS) and suicide risk factors Plutchik Scale was applied. The total score showed less social skills used by the convicts were angry expression, make requests, self-expression in social situations. And as risk factors; being single, long sentences, substance use, depression, anxiety and sexually transmitted diseases. The study confirmed as des-

6 luz.marciales@upb.edu.co. Psicóloga y estudiante de Maestría Clínica y de la Salud, integrante del grupo semillero de investigación de productividad y competitividad. Dpto. Psicología de la salud. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

marianela.luzardo@upb.edu.co. Licenciada en Estadística, Msc. En Estadística Aplicada, doctora en Estadística, docente de planta de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

cribed in the theoretical references consulted about suicide risk factors found in the population studied and the relationship between suicidal behavior and the development of social skills.

Key words: risk factors, suicidal behavior, social skills, crime and deprived of freedom.

Introducción

El delito es realizar un acto que va en contra de la ley penal, el cual debe ser castigado de acorde a la infracción cometida, siendo condenada por un juez la persona que se halle culpable de dicha conducta. Estas condenas pueden ser cortas o largas, constituyendo esto uno de los factores de riesgo que conducen al suicidio (Eslava, 2007).

Por lo tanto, la palabra suicidio procede del latín y se compone de dos términos: sui, de sí mismo, y caedere, matar. Es decir, significa matarse así mismo. Atentar contra la propia vida (Rojas, 1978). Otros autores como Stengel, 2012, mencionan que el auténtico suicidio es aquel pensamiento radical que conduce a la muerte, al existir en la conciencia del individuo un hundimiento irreversible de la existencia. Gutiérrez, Contreras y Orozco, 2006, consideran la conducta suicida como el acto de matarse de manera voluntaria, y en él intervienen tanto las ideas suicidas como la acción suicida como tal. Así mismo este autor menciona que en el suicida "se detectan: a) los actos fatales o suicidio consumado; b) los intentos de suicidio altamente letales aunque fallidos, con intención y planeación del suicidio; y c) los intentos de baja letalidad, generalmente asociados a una situación psicosocial crítica".

Por otra parte, la perdida de la libertad es una variable causal de frustración e impotencia en las personas que son sindicadas o condenadas por un delito cometido, generando factores de riesgos como son la ansiedad y la depresión, siendo el primer término definido como una sensación de malestar o amenaza acompañada de una respuesta corporal (cuyo origen con frecuencia es desconocido para el individuo); sentimiento de inseguridad causado por la anticipación de un peligro, es decir aquella señal de alerta que advierte una amenaza o situación desconocida y permite al individuo tomar medidas para afrontarla (Hospital General Universitario Malagón, 2012) y el segundo término la revista de salud Medline Plus (2012), lo define como el hecho de sentirse triste, melancólico, infeliz, miserable o derrumbado; lo cual puede llegar a generar en la persona que ha perdido la libertad el deseo de quitarse la vida para conseguir aliviar su sufrimiento.

Al respecto se han encontrado en estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses que entre enero y abril de 2013 se presentaron en Colombia 502 muertes por suicidio de las cuales 410 fueron hombres y 92 mujeres, ubicando el ahorcamiento como la primera causa en este tipo de lesiones fatales y evidenciando que el mayor número de estos sucesos se generan en una población entre los 15 y 25 años de edad.

También en reportes estadísticos de la organización mundial de la salud, (2012), se encontró que cada año se suicidan casi un millón de personas, lo que supone una tasa de mortalidad "global" de 16 por 100.000, o una muerte cada 40 segundos. A su vez, en los últimos 45 años las tasas de suicidio han aumentado en un 60% a nivel mundial, por lo tanto, el suicidio es una de las tres primeras causas de defunción entre las personas de 15 a 44 años en algunos países, y la segunda causa en el grupo de 10 a 24 años; y estas cifras no incluyen las tentativas de suicidio, que son hasta 20 veces más frecuentes que los casos de suicidio consumado. Por lo cual, se estima que a nivel mundial el suicidio supuso el 1,8% de la carga global de morbilidad en 1998, y que en 2020 representará el 2,4% en los países con economías de mercado y en los antiguos países socialistas. Aunque, tradicionalmente las mayores tasas de suicidio se han registrado entre los varones de edad avanzada, las tasas entre los jóvenes han ido en aumento hasta el punto de que ahora estos son el grupo de mayor riesgo en un tercio de los países, tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en desarrollo y la causa de esta problemática son los trastornos mentales (especialmente la depresión y los trastornos por consumo de alcohol y sustancias psicoactivas) son un importante factor de riesgo de suicidio en Europa y América Latina, sin embargo, tiene especial importancia la conducta impulsiva. Como se estuvo mencionando, el suicidio es un problema complejo, en el que intervienen factores psicológicos, sociales, biológicos, culturales y ambientales.

Con base a lo expuesto, se puede afirmar que la conducta suicida es un problema de salud pública no solo fuera del contexto penitenciario si no dentro de él, así lo menciona un estudio de la OMS, (2007), el cual, muestra que entre los reclusos se presentan mayores tasas de suicidio que en las personas que se encuentran en libertad y existe cierta evidencia de que las tasas están aumentando aun en los lugares donde el número de presos está disminuyendo. No solo se presentan más conductas suicidas dentro de las instituciones, sino que muchas personas que son encarceladas muestran muchos pensamientos y conductas suicidas en el transcurso de sus vidas. Por otra parte, los detenidos en espera de juicio tienen una tasa de intentos suicidas de aproximadamente 7.5 veces, y los presos sentenciados tienen una tasa casi seis veces más alta que la de los hombres fuera de prisión en la población en general.

De acuerdo a lo anterior existen factores de riesgo suicida como son: los situacionales, psicosociales, sexo, edad, estado civil, clase de delito, faltas disciplinarias, acoso, trastornos mentales, falta de estrategias de afrontamiento, depresión, desesperanza, consumo de sustancias psicoactivas, trastornos de la personalidad, impacto del delito y divulgación del delito y factores de protección como son: alta autoestima, relaciones sociales ricas y positivas con los familiares y amigos, creencias religiosas, relación estable de pareja, apoyo social, relaciones amistosas. (INPEC, lineamientos, preservación de la vida, 2013).

En conclusión, LGBTI es una sigla que en su orden hace alusión al grupo conformado por lesbianas (mujer homosexual, que se identifica a sí misma, o a la que otros caracterizan, por sentir atracción física y emocional hacia otras mujeres y que no suele sentir atracción por el sexo opuesto) *gays* (hombres que muestran inclinación hacia la relación erótico-afectiva entre individuos de su mismo sexo), bisexuales (sienten atracción sexual, afectiva y emocional hacia individuos de ambos sexos) y transgeneristas (variedad de individuos, cuya tendencia es aceptar o identificarse con lo que la sociedad considera como propio de uno u otro sexo), intersexuales o hermafroditas (tienen una dicotomía o doble sexo a la vez). Por lo tanto, esta sigla se ha constituido como una expresión de auto-identificación adoptada por la mayoría de los integrantes de esta comunidad con orientaciones sexuales homoeróticas (Turizo, & Iglesia, 2010). Grupo minoritario, considerado de alta vul-

nerabilidad al interior de los establecimientos, por lo que este estudio pretendió indagar cómo los factores de riesgo y la falta del uso de habilidades sociales inciden en la conducta suicida; con el objetivo de diseñar a futuro un programa en salud mental que ayude a minimizar los riesgos de la conducta suicida y garantizar la protección al condenado, tal como lo describe la función que, entre otras, persigue la pena.

Objetivo

Identificar factores de riesgo suicida, uso de habilidades sociales, y su relación con la conducta suicida, en la población lesbiana, gay, bisexual, transexual e intersexual, (LBGTI) del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Bucaramanga / Colombia.

Método

De enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, diseño no experimental, corte transversal. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Participantes

La población estuvo constituida por 13 internos entre los rangos de edad de 23-62 años, condenados (77%) y sindicados (23%) por los delitos de abuso sexual a menor de 14 años (38%), tráfico de drogas (31%) y hurto agravado y calificado el (23%), homicidio (8%), de la comunidad 3ª del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Bucaramanga. La muestra se seleccionó a partir de las características de inclusión de la investigación por conveniencia, por ello es de tipo probabilístico.

Instrumentos

Formato de datos sociodemográfica: esta herramienta se utilizó para conocer las características de vida de cada uno de los internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad, como su contexto familiar, social, judicial, escolar y laboral. Es importante anotar que este formato fue construcción propia.

Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero Gonzales (2000): es un instrumento que evalúa la asertividad y las habilidades sociales. Tiene las siguientes características, consta de 33 ítems, que analizan la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales moldean estas actitudes. Su aplicación puede ser individual o colectiva; las edades de aplicación son adolescentes a partir de los 12 años y adultos, siendo el tiempo de duración de la aplicación de la prueba de 15 a 20 minutos. Consta de las siguientes subescalas: (a) autoexpresión en situaciones sociales, (b) defensa de los propios derecho, expresión de enfado o disconformidad, (c) expresión de enfado o disconformidad (d) decir no y cortar interacciones, (e) Hacer peticiones, (f) Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La confiabilidad del instrumento muestra una consistencia interna alta, como se expresa en su coeficiente de confiabilidad $\alpha = 0,67$, el cual se considera elevado, pues supone que el 67% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen en

común, (habilidades sociales o asertividad).

Escala de riesgo de suicidio de Plutchick: es una escala auto aplicada, la cual consta de 15 ítems a los cuales el individuo tiene que contestar **si o no**. Incluye situaciones relacionadas con intentos autoanalíticos previos de suicidio, intensidad de la ideación actual, sentimientos de desesperanza y depresión y otros aspectos relacionados con las tentativas. Cada respuesta afirmativa equivale a 1 punto, y la negativa a 0 puntos; la puntuación total, se obtiene al sumar todos los ítems; esta puntuación oscila de 0 a 15 puntos. La prueba arrojo un índice de confiabilidad de un alfa de Cronbach de r = 0,62, indicando el grado de consistencia y validez interna de la prueba (Bobes, et al. 2004).

Procedimiento: Se realiza un empalme con la institución. Se solicitó a las directivas del establecimiento la lista actualizada del grupo de internos condenados o sindicados por diferentes delitos de la comunidad LGBTI. Después se procede a hacer una convocatoria en la cual se les explico a los penados la importancia del estudio a realizar y para la firma del consentimiento informado, luego se aplicaron los instrumentos, entrevista sociodemográfica, EHS y Escala de Plutchik. Por último, se realizo análisis descriptivo de la muestra, la consistencia interna se calculó a partir del coeficente Alfa de Cronbach. Con el SPSS 22.0. Programa que permite un análisis estadístico de datos, procedentes de distintos formatos, con el fin de establecer clasificaciones de sujetos y variables.

Resultados

En el estudio realizado se encontró que los rangos de edades de esta población están comprendidos entre 23 y 62 años, siendo el promedio 35 años, con una desviación típica de trece años y ocho meses. Dejando ver que el 62%, de ellos se encuentra entre la etapa de adultez temprana, lo cual indica que se trata de una población joven. Por otra parte, se encontró en esta muestra que el 23% curso primero bachillerato y cuarto bachillerato; el 15% segundo bachillerato y noveno bachillerato; y el 8% de la población segundo, tercero primaría y séptimo bachillerato, estos sujetos en su mayoría (61%) son solteros; el 31% viven en unión libre y el 8% son casados. También, se tiene que el número de hijos promedio comprendido es el siguiente, el 61%, no tienen hijos; el 31%, de 1 a 2 hijos, el 8% tienen entre 3 a 4 hijos. En cuanto al nivel socioeconómico se identificó que el mayor porcentaje de los internos de la comunidad LGBTI proviene de estrato 3 (46%), de los estratos 4 y 2 (23%) y estrato 1 (8%).

Las Escalas de EHS y Plutchik, permitieron evidenciar que las habilidades sociales menos usadas por éstos hombres fueron, expresión de enfado (100%), hacer peticiones, (85%), autoexpresión en situaciones sociales, (65%), y las más usadas fueron, decir no, (50%), hacer peticiones, (50%) e interactuar con el sexo opuesto, (50%). Y en la escala de riesgo suicida de Plutchik se detectó que el (49%), no está en riesgo suicida y el (51%) de la población sí. Como factores de riesgo se encontró que la mayoría son solteros (61%), largas condenas el (23%), el (40%) consumen sustancias psicoactivas el (62%), depresión, ansiedad y enfermedad de transmisión sexual el (31%).

CONCLUSIONES

Los objetivos planteados al inicio se lograron llevar a cabo en su totalidad.

La población estudiada presentó mayor dificultad al expresar su enfado, autoexpresión en situaciones difíciles y manejo de las emociones.

Se encontró en la población objeto de estudio que emplean como factor protector la creencia religiosa, asertividad e inteligencia emocional.

El estudio deja ver que la falta de desarrollo de habilidades sociales en los penados incrementan los factores de riesgo que generan la conducta suicida y la importancia de diseñar un programa que contribuya a la disminución de los factores de riesgo suicida en población vulnerable al suicidio.

REFERENCIAS

Bobes, J., Paz, M., Bascarán, M., Sáiz, P., & Bousoño, M. (2004). *Banco de instrumentos básicos para la práctica de la psiquiatría clínica*. Barcelona: Ars Médica. Recuperado de http://domus.cudec.edu.mx/pdfdomus/BANCO%20DE%20INTERPRETACIONES.pdf.

Eslava, L. (2007). Congreso latinoamericano de educación. *El suicidio y los factores indicadores de riesgo*. Recuperado de http://www.buscandoanimo.org/Descargas/06_factores_riesgo.pdf.

Gismero, E. (2000). Manual Escala de Habilidades Sociales. *Publicaciones de psicología aplicada*. Ediciones: Tea. Madrid.

Gutiérrez, A., Contreras, C., & Orosco, R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental, (29),* 005, 66 – 74.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. **México. Mc** Graw Hill.

Hospital General Universitario Malagón, G. (2012). *Manual de Diagnósticos de Enfermería (Nanda) según necesidades de Virginia Henderson*. 1- 31. Salud Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DManual+de+diagn%C3%B3sticos+de+enfermer%C3%ADa+NANDA.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DHospitalGregorioMaranon&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311036497099&ssbinary=-true.

INPEC. Lineamientos. Preservación de la vida. (2013). Recuperado de www. Inpec.gov.co.

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. *Protocolo para la atención de preservación de la vida.* (2013)

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses registró 502 muertes por suicidio entre enero y abril del año 2013. (2013). Recuperado de http://www.medicinalegal.gov.co/index.php/oficina-de-prensa/630-instituto-nacional-de-medicina-legal-y-ciencias-forenses-registro-502-muertes-por-suicidio-en-

tre-enero-y-abril-del-ano-2013.

Medline Plus **un servicio de la Biblioteca Nacional de Medicina de EE.UU. Institutos Nacionales de la Salud** (2012) Principio del formulario. Busque en MedlinePlus. http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/.

Organización Mundial de la Salud. (2012). *Prevención del suicidio (SUPRE)*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/.

Organización Mundial de la Salud. (2007). Prevención del suicidio en cárceles y prisiones. *Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias*. Ginebra. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75425/1/WHO_MNH_MBD_00.7_spa.pdf.

Rojas, E. (1978). Estudios sobre el suicidio. En el suicidio: concepto y delimitación.

Stensel, C. (2012). El suicidio y los factores indicadores de riesgo. Recuperado de http://www.buscandoanimo.org/Descargas/06_factores_riesgo.pdf.

Turizo, J., & Iglesia, M. (2010). Comunidad Lgbt: Historia y reconocimientos jurídicos. LGBT Community: History and legal recognitions. *Revista Justicia,* (17)6, 78-110. Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia. Recuperado de http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/justicia/index.php/justicia/article/viewFile/105/104.

10 - CREENCIAS DE ADULTOS MAYORES MEXICANOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y SU IMPACTO EN EL BIENESTAR Y EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

AUTORES:

Acuña, Santiago Roger[1]; López Aymes, Gabriela[2]

[1]Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)
[2]Facultad de Comunicación Humana

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

Autor de contacto: Santiago Roger Acuña

santiagoacu1@gmail.com

Santiago Roger Acuña: es Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca (España) y profesor investigador en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Integra el Cuerpo Académico *Multiculturalidad, Imagen y Nuevas Tecnologías y s*u trabajo de investigación se centra en la utilización de nuevas tecnologías para el aprendizaje y la comunicación educativa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de México (Nivel 1).

Resumen.

En este trabajo se presenta un estudio cualitativo dirigido a conocer y caracterizar las creencias y percepciones de adultos mayores mexicanos respecto a la alfabetización digital y su impacto en el bienestar y el envejecimiento activo. Participaron del estudio 14 adultos mayores (8 hombres y 6 mujeres), con edades comprendidas entre los 62 y 73 años. Se realizaron dos grupos focales, conformados por 7 participantes cada uno de ellos. Los participantes fueron asignados a cada uno de los grupos de acuerdo a sus niveles socio-económico y de estudio (Grupo 1= medio alto, conformado por 2 mujeres y 5 hombres; y, Grupo 2= medio bajo, integrado por 4 mujeres y 3 hombres). Se analizaron dimensiones relacionadas con la experiencia en el empleo de tecnologías digitales y con las creencias sobre la alfabetización digital y la formación virtual a lo largo de la vida. También se examinaron sus ideas acerca de la influencia de las tecnologías digitales en el bienestar y el envejecimiento activo en adultos mayores. Los principales resultados refieren la existencia de diferencias en las creencias de acuerdo con el nivel de uso y apropiación de las tecnologías digitales. La mayoría de los participantes en ambos grupos resaltaron la importancia de la utilización de tecnologías digitales para un papel activo de los adultos mayores en la vida familiar y social. Sin embargo, los integrantes del grupo con nivel socioeconómico medio bajo refirieron mayores barreras para la alfabetización digital y la formación virtual a lo largo de la vida. En las conclusiones se señala el potencial positivo de las tecnologías digitales en el envejecimiento activo y para promover un mayor nivel de bienestar para las personas adultas

mayores. Asimismo, se discuten estrategias para favorecer la inclusión digital de este grupo social.

Referencias bibliográficas actualizadas:

Llorente, C., Viñarás, M. y Sánchez, M. (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar, 45*(23), 29-36. DOI http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-03

Mercado Aravena, M. (2014). En el goce de la adultez mayor: concepciones de bienestar presentes en la tercera edad. Integración Académica en Psicología, 8(3), 42-46.

Peral-Peral, B., Arenas-Gaitán, J. y Villarejo-Ramos, A-F. (2015). De la brecha digital a la brecha psico-digital: Mayores y redes sociales. *Comunicar, 45*(23), 57-64. DOI http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-06

Palabras clave: Alfabetización digital, adultos mayores, grupos focales, envejecimiento activo y bienestar.

11 – LA PÉRDIDA DE LO LOCAL: UN MARCO ANALÍTICO PARA VINCULAR LAS TRANSFORMACIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO Y LA PERCEPCIÓN EN UN MUNDO GLOBAL

AUTOR(ES):
Harish Padmanabha
Horacio Manrique
Jorge Palacio

E-MAIL DE CONTACTO
harishpadmanabha@gmail.com

INSTITUCION:
Universidad del Norte, Centro de Investigaciones en el Desarrollo Humano, Departamento de Psicologia

PAIS:
Colombia

RESUMEN:
Objetivo, Metodología
El ser humano es un agente autónomo cuyo desarrollo socio-cognitivo le permite construir, definir y transformar su entorno. Sin embargo la paradoja de un mundo interconectado es que la percepción del individuo se influye cada vez más por fenómenos globales que no puede controlar directamente (por ejemplo mercados globales, cambio climático, urbanización, pérdida de biodiversidad, TICs etc..). Proponemos un marco analítico para estudiar las transiciones en las percepciones humanas a través de un ciclo de retroalimentación entre tres aspectos del comportamiento humano, fundamentado en una síntesis interdisciplinaria de las ciencias sociales y naturales.

Resultados
La evolución de la estrategia socio-cognitiva humana requiere del siguiente ciclo: tiempo dedicado al uso del entorno local -> redes sociales locales -> desarrollo cognitivo ->tiempo dedicado al uso del entorno local. Una presión masiva para dedicar el tiempo en búsqueda de lo exógeno (información y recursos que no provienen del entorno local que habita) debilita este sistema ya que el funcionamiento de las redes de información y cooperación entre personas que habitan el mismo lugar requieren del tiempo de sus integrantes. Este debilitamiento inevitablemente resulta en cambios en el desarrollo cognitivo, aumentando la necesidad percibida de aprender sobre fuerzas exógenas, así favoreciendo cada vez menos tiempo dedicado al entorno local.

Conclusión, Discusión
Fuerzas globales, como la pérdida de servicios ecológicos o la entrada de tecnología e infraestructura, tienden a presionarle al individuo en contra de dedicar el tiempo a las relaciones sociales en el entorno alrededor de la vivienda, así reduciendo el aporte del entorno donde uno vive al desarrollo cognitivo y la percepción. Discutimos como este resultado incide sobre varios fenómenos psicosociales de la modernidad

incluyendo cambios en el aprendizaje juvenil, la pérdida del vínculo a lugar, el estrés y ansiedad crónica, y la obsesión con la acumulación de influencia o dinero.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ANDRAS, P., LAZARUS, J. & ROBERTS, G. 2007. Environmental adversity and uncertainty favour cooperation. Bmc Evolutionary Biology, 7.

ARKIN, R. M., K. C. OLESON, and P. J. CARROLL. 2010. Handbook of the uncertain self. Psychology, New York.

AXINN, W. G. & GHIMIRE, D. J. 2011. Social Organization, Population, and Land Use. American Journal of Sociology, 117, 209-258.

Bargh, J. A., Schwader, K. L., Hailey, S. E., Dyer, R. L., & Boothby, E. J. (2012). Automaticity in social-cognitive processes. Trends in Cognitive Science, 16(12), 593-605

BARRETT, L., HENZI, S. P. & LUSSEAU, D. 2012. Taking sociality seriously: the structure of multi-dimensional social networks as a source of information for individuals. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 367, 2108-2118.

Baumeister, R. F., & Bargh, J. A. (in press). Conscious and unconscious: Toward an integrative understanding of human life and action. In J. Sherman (Ed.), Dual process theories of the social mind. New York: Guilford

BECKLEY, T. M. 2003. The relative importance of sociocultural and ecological factors in attachment to place. Understanding Community-Forest Relations, 566, 105-126.

BECKLEY, T. M., MARTZ, D., NADEAU, S., WALL, E., & REIMER, B. 2008. Multiple capacities, multiple outcomes: Delving deeper into the meaning of community capacity. Journal of Rural and Community Development, 3(3), 56-75

BIRD, D. W. & BIRD, R. B. 2002. Children on the reef – Slow learning or strategic foraging? Human Nature-an Interdisciplinary Biosocial Perspective, 13, 269-297.

BODIN, O., CRONA, B. & ERNSTSON, H. 2006. Social networks in natural resource management: What is there to learn from a structural perspective? Ecology and Society, 11.

BOYD, R. & RICHERSON, P. J. 1985. Culture and the evolutionary process, Chicago, University of Chicago Press.

BOYD, R., RICHERSON, P. J. & HENRICH, J. 2011. The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108, 10918-10925.

BREUNLIN, R. & REGIS, H. 2006. Putting the Ninth Ward on the Map: Race, Place, and Transformation in Desire, New Orleans. American Anthropologist, 108, 744-764.

BURKART, J. M., HRDY, S. B. & VAN SCHAIK, C. P. 2009. Cooperative Breeding and Human Cognitive Evolution. Evolutionary Anthropology, 18, 175-186.

CATTELL, V., DINES, N., GESLER, W. & CURTIS, S. 2008. Mingling, observing, and lingering: Everyday public spaces and their implications for well-being and social relations. Health & Place, 14, 544-561.

Chartrand, T. L., van Baaren, R. B., & Bargh, J. A. (2006). Linking Automatic Evaluation to Mood and Information Processing Style: Consequences for Experienced Affect, Impression Formation, and Stereotyping. Journal of Experimental Psychology: General, 135, 70-77.

CHIMELLO DE OLIVEIRA, L. E. & BEGOSSI, A. 2011. Last Trip Return Rate Influence Patch Choice Decisions of Small-Scale Shrimp Trawlers: Optimal Foraging in Sao Francisco, Coastal Brazil. Human Ecology, 39, 323-332.
COTE, M. & NIGHTINGALE, A. J. 2012. Resilience thinking meets social theory: Situating social change in socio-ecological systems (SES) research. Progress in Human Geography, 36, 475-489.
DEMPS, K., ZORONDO-RODRIGUEZ, F., GARCIA, C. & REYES-GARCIA, V. 2012. Social learning across the life cycle: cultural knowledge acquisition for honey collection among the Jenu Kuruba, India. Evolution and Human Behavior, 33, 460-470.
DINNO, A. 2007. Loop analysis of causal feedback in epidemiology: An illustration relating to urban neighborhoods and resident depressive experiences. Social Science & Medicine, 65, 2043-2057.
DOWNEY, S. S. 2010. Can Properties of Labor-Exchange Networks Explain the Resilience of Swidden Agriculture? Ecology and Society, 15.
DWIARTAMA, A. & ROSIN, C. 2014. Exploring agency beyond humans: the compatibility of Actor-Network Theory (ANT) and resilience thinking. Ecology and Society, 19.
ELLIS, B. J., FIGUEREDO, A. J., BRUMBACH, B. H. & SCHLOMER, G. L. 2009. Fundamental Dimensions of Environmental Risk. Human Nature-an Interdisciplinary Biosocial Perspective, 20, 204-268.
FABINYI, M., L. EVANS, AND S. J. FOALE. 2014. Social-ecological systems, social diversity,
and power: insights from anthropology and political ecology. Ecology and Society 19(4): 28.
FALS-BORDA, O. 1979. Historia doble de la costa, Bogotá, C. Valencia Editores.
FADDE, P., KLEIN, G. 2010. Deliberate performance: Accelerating Expertise in Natural Settings. Performance improvement, 49(9), 5-14.
FELD, S. L. 1981. THE FOCUSED ORGANIZATION OF SOCIAL TIES. American Journal of Sociology, 86, 1015-1035.

FOSTER, J. B. 1999. Marx's theory of metabolic rift: Classical foundations for environmental sociology. American Journal of Sociology, 105, 366-405.
FRANCIS, J., GILES-CORTI, B., WOOD, L. & KNUIMAN, M. 2012a. Creating sense of community: The role of public space. Journal of Environmental Psychology, 32, 401-409.
FRANCIS, J., WOOD, L. J., KNUIMAN, M. & GILES-CORTI, B. 2012b. Quality or quantity? Exploring the relationship between Public Open Space attributes and mental health in Perth, Western Australia. Social Science & Medicine, 74, 1570-1577.
FRENCH, S., WOOD, L., FOSTER, S. A., GILES-CORTI, B., FRANK, L. & LEARNIHAN, V. 2014. Sense of Community and Its Association With the Neighborhood Built Environment. Environment and Behavior, 46, 677-697.
GADGIL, M., BERKES, F. & FOLKE, C. 1993. INDIGENOUS KNOWLEDGE FOR BIODIVERSITY CONSERVATION. Ambio, 22, 151-156.
GOMEZ-BAGGETHUN, E. & REYES-GARCIA, V. 2013. Reinterpreting Change in Traditional Ecological Knowledge. Human Ecology, 41, 643-647.
GOTHAM, K. 2003. Toward an understanding of the spatiality of urban poverty: the urban poor as spatial actors. International Journal of Urban and Regional Research, 27, 723-37.
HAIDT, J. 2001. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. Psychological Review. 108(4), 814-834.

HAIDT, J. 2006. The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom. New York: Basic Books.
Harris, J. L., Bargh, J. A., & Brownell, K. D. (2009). Priming effects of television food advertising on eating behavior. Health Psychology, 28, 404-413.
HAWKES, K. 2004. Human longevity – The grandmother effect. Nature, 428, 128-129.
HENRICH, J. & BROESCH, J. 2011. On the nature of cultural transmission networks: evidence from Fijian villages for adaptive learning biases. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 366, 1139-1148.
HENRICH, J., ENSMINGER, J., MCELREATH, R., BARR, A., BARRETT, C., BOLYANATZ, A., CAMILO CARDENAS, J., GURVEN, M., GWAKO, E., HENRICH, N., LESOROGOL, C., MARLOWE, F. W., TRACER, D. & ZIKER, J. 2010. Markets, Religion, Community Size, and the Evolution of Fairness and Punishment. Science, 327, 1480-1484.
HEWLETT, B. S., FOUTS, H. N., BOYETTE, A. H. & HEWLETT, B. L. 2011. Social learning among Congo Basin hunter-gatherers. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 366, 1168-1178.
HILL, K. R., WALKER, R. S., BOZICEVIC, M., EDER, J., HEADLAND, T., HEWLETT, B., HURTADO, A. M., MARLOWE, F. W., WIESSNER, P. & WOOD, B. 2011. Co-Residence Patterns in Hunter-Gatherer Societies Show Unique Human Social Structure. Science, 331, 1286-1289.
HOGARTH, R. 2010. Intuition: A Challenge for Psychological Research on Decision Making. Psychological Inquiry, 21(4), 338-353.
Ingold T. The optional forager and economic man. In Ingold T. 2000. The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill. Routledge. p. 27-39

KAHNEMAN, D. 2003. A perspective on judgment and choice. Mapping bounded rationality. American Psychologist, 58(9), 697-720.
KAHNEMAN, D. & KLEIN, G. 2009. Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. American Psychologist, 64(6), 515-526.
KAPLAN, H.S., LANCASTER, J. & ROBSON, A. 2003. Embodied capital and the evolutionary economics of the human life span. Population and Development Review, 29, 152-182.
KAPLAN, H. S., HOOPER, P. L. & GURVEN, M. 2009. The evolutionary and ecological roots of human social organization. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 364, 3289-3299.
KAPLAN, S. 1995. THE RESTORATIVE BENEFITS OF NATURE – TOWARD AN INTEGRATIVE FRAMEWORK. Journal of Environmental Psychology, 15, 169-182.
KRAMER, K. & ELLISON, P. 2010. Pooled Energy Budgets: Resituating Human Energy Allocation Trade-offs (vol 19, pg 136, 2010). Evolutionary Anthropology, 19, 201-201.
LALAND, K. N., ODLING-SMEE, J. & FELDMAN, M. W. 2000. Niche construction, biological evolution, and cultural change. Behavioral and Brain Sciences, 23, 131-+.
LANSING, J. S., CHEONG, S. A., CHEW, L. Y., COX, M. P., HO, M.-H. R. & ARTHAWIGUNA, W. A. 2014. Regime Shifts in Balinese Subaks. Current Anthropology, 55, 232-239.
LESLIE, P. & MCCABE, J. T. 2013. Response Diversity and Resilience in Social-Ecological Systems. Current Anthropology, 54, 114-143.
LEVINS, R. 1968. Evolution in changing environments; some theoretical explorations, Princeton, N.J.,, Princeton University Press.

LEWONTIN, R. C. & LEVINS, R. 2007. Biology under the influence : dialectical essays on ecology, agriculture, and health, New York, Monthly Review Press.
MAGIS, K. 2010. Community Resilience: An Indicator of Social Sustainability. Society & Natural Resources, 23, 401-416.
MAZOYER, M. & ROUDART, L. 2006. A History of World Agriculture: From the Neolithic Age to the Current Crisis, New York, NY, Monthly Review Press.
MCDADE, T. W., REYES-GARCIA, V., BLACKINTON, P., TANNER, S., HUANCA, T. & LEONARD, W. R. 2007. Ethnobotanical knowledge is associated with indices of child health in the Bolivian Amazon. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104, 6134-6139.

Meier, B. P., Schnall, S., Schwarz, N., & Bargh, J. A. (2012). Embodiment in social psychology. Topics in Cognitive Science.

MESCH, G. S. & MANOR, G. 1998. Social ties, environmental perception, and local attachment. Environment and Behavior, 30, 504-519.
Moser, G. 2014. Psicologia Ambiental: Aspectos de las Relaciones Individuo-Ambiente. Ecoe Ediciones, Bogota.
MURRAY, D. R. 2014. ECOLOGICAL THREAT AND PSYCHOLOGICAL VARIATION. Psychologia, 57, 82-101.
ODLING-SMEE, F. J., LALAND, K. N. & FELDMAN, M. W. 2003. Niche construction : the neglected process in evolution, Princeton, N.J., Princeton University Press.
ORTIZ, M. & LEVINS, R. 2011. Re-stocking practices and illegal fishing in northern Chile (SE Pacific coast): a study case. Oikos, 120, 1402-1412.
Ostrom E. Polycentric systems for coping with collective action and global environmental change. Global Environmental Change 20: 550-557
OTEROS-ROZAS, E., ONTILLERA-SANCHEZ, R., SANOSA, P., GOMEZ-BAGGETHUN, E., REYES-GARCIA, V. & GONZALEZ, J. A. 2013. Traditional ecological knowledge among transhumant pastoralists in Mediterranean Spain. Ecology and Society, 18.
PATTERSON, R., BYRON, P., BELL, H. & KLEIN, G. 2010. Implicit learning, tacit knowledge, expertise development, and naturalistic decision making. Journal of Cognitive Engineering and Decision Making, (4)4, 289-303.
RENDELL, L., FOGARTY, L. & LALAND, K. N. 2010. Rogers Paradox recast and resolved: population structure and the evolution of social learning strategies. Evolution, 64, 534-548.
REYES-GARCIA, V., KIGHTLEY, E., RUIZ-MALLEN, I., FUENTES-PELAEZ, N., DEMPS, K., HUANCA, T. & MARTINEZ-RODRIGUEZ, M. R. 2010. Schooling and local environmental knowledge: Do they complement or substitute each other? International Journal of Educational Development, 30, 305-313.
REYES-GARCIA, V., SALPETEUR, M., CALVET-MIR, L., SERRANO-TOVAR, T. & GOMEZ-BAGGETHUN, E. 2013. Coupling technology with traditional knowledge and local institutions to deal with change in rural households: A focus on the semi-arid tropics. Secheresse (Montrouge), 24, 340-349.
REYES-GARCIA, V., VADEZ, V., BYRON, E., APAZA, L., LEONARD, W. R., PEREZ, E. & WILKIE, D. 2005. Market economy and the loss of folk knowledge of plant uses: Estimates from the Tsimane' of the Bolivian Amazon. Current Anthropology, 46, 651-656.

RUIZ-MALLEN, I. & CORBERA, E. 2013. Community-Based Conservation and Traditional Ecological Knowledge: Implications for Social-Ecological Resilience. Ecology and Society, 18.
RUIZ-MALLEN, I., MORSELLO, C., REYES-GARCIA, V. & MARCONDES DE FARIA, R. B. 2013. Children's use of time and traditional ecological learning. A case study in two Amazonian indigenous societies. Learning and Individual Differences, 27, 213-222.
STERELNY, K. 2007. Social intelligence, human intelligence and niche construction. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 362, 719-730.
STERELNY, K. 2011. From hominins to humans: how sapiens became behaviourally modern. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 366, 809-822.
STONE, G. D. 2007. Agricultural deskilling and the spread of genetically modified cotton in warangal. Current Anthropology, 48, 67-103.
TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T. AND MOLL, H. 2005. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences, 28, 675–735.
TROPE, Y. & LIBERMAN, N. 2003. Temporal construal. Psychological Review, 110, 403-421.
Vygotskii, L. S., and A. Kozulin. 1986. Thought and language. Translation newly rev. and edited / edition. MIT Press, Cambridge, Mass.
WALLERSTEIN, I. M. 1983. Historical capitalism, London, Verso.
WELLS, J. C. K. 2012. The Capital Economy in Hominin Evolution How Adipose Tissue and Social Relationships Confer Phenotypic Flexibility and Resilience in Stochastic Environments. Current Anthropology, 53, S466-S478.
WHITEN, A. & ERDAL, D. 2012. The human socio-cognitive niche and its evolutionary origins. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 367, 2119-2129.
WHITEN, A., MCGUIGAN, N., MARSHALL-PESCINI, S. & HOPPER, L. M. 2009. Emulation, imitation, over-imitation and the scope of culture for child and chimpanzee. Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 364, 2417-2428.
WINTERHALDER, B. & SMITH, E. A. 2000. Analyzing adaptive strategies: Human behavioral ecology at twenty-five. Evolutionary Anthropology, 9, 51-72.
Williams, L. E., Huang, J. Y., & Bargh, J. A. (2009). The scaffolded mind: Higher mental processes are grounded in early experience of the physical world. European Journal of Social Psychology, 39, 1257-1267.

PALABRAS CLAVES
cambio ambiental y globalización
psicología ambiental
Estrategias de adaptación
desarrollo socio-cognitivo,
incertidumbre y control

12 - LA ATENCIÓN A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

THE ATTENTION TO SPECIAL EDUCATIVE NEEDS FROM INTER AND TRANSDICIPLINARITY

AUTORES:

Claudia Angélica Sánchez Calderón[8], Amelia Guadalupe Sánchez Calderón[9], José Luis Gama Vilchis[10], Manuel Gutiérrez Romero[11].

Universidad Autónoma del Estado de México

México

RESUMEN

La integración educativa ha constituido en los últimos años un movimiento internacional cuyo propósito es favorecer en la formación a la que tiene derecho todo estudiante con necesidades educativas especiales.

El presente trabajo tiene como objetivo destacar la contribución que la psicología y la pedagogía como disciplinas independientes aportan en la atención de personas con necesidades educativas especiales con discapacidad visual en el contexto escolar, particularmemte el curricular. En este escenario se destaca el esfuerzo por superar la fragmentación del conocimiento mas allá de la colaboración y enrequeciminto disciplinar logrado por el intercambio epistemológico, metodológico y conceptual por cada una de las disciplinas; se busca la generación del conocimiento, a partir del estudio de las diversas problematicas insertas en realidades complejas en donde las disiplinas de manera individual han encontrado límites.

Para el acercamiento a la realidad se emplearon guías de observación que arrojaron datos que sistematizados integraron el diagnóstico de las necesidades de acceso al currículum regular.

Como resultados obtenidos se concretan en la propuesta de adecuación en los ferentes niveles de concreción del curriculum: en los materiales, en los elementos personales, y en las organizativas. Con estos tres elementos se formaliza la propuesta de una herramienta que facilite el acceso al currículum oficial de los alumnos ciegos.

8 Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación Superior, Licenciada en Psicología. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con la psicología educativa: currículum, TIC aplicadas a la educación. clau_sc2014@hotmal.com

9 Maestra en Educación, Licenciada en Psicología. Orientadora Educativa del plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con Orientación, Tutoría y Aprendizaje. agsc2000@yahoo.com.mx

10 Candidato a Doctor en Educación, Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación, Licenciado en Psicología, Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con Trayectoria Escolar, Psicología Social y Psicología del Deporte. ari7203_2@yahoo.com.mx

11 Doctor en Investigación Psicoanalítica, Maestro en Psicología Clínica, Licenciado en Psicología. Profesor-Investigador de Tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el Psicoanálisis. mgutierrezr@uaemex.mx

Finalmente, se concluye que las limitaciones pluridisciplinarias se superan con la colaboración conceptual, metodológica y particularmente por la acción simultanea entre disciplinas para comprender e intervenir en las realidades complejas que se presentan, lo que resulta en conocimiento nuevo y por ende, alternas e innovadoras formas de intervenir.

Palabras claves: Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, Necesidades Educativas Especiales, currículum, Discapacidad visual.

SUMMARY

The educative integration has made (in the last years) an international movement which purpose is to favor academic training, which all students with special educative needs are entitled to have.

This present work's objective is to highlight psychology and pedagogy's contribution as independent disciplines that contribute in the attention of people with special educative needs with visual disabilities at school.

In this scenario, it's highlighted the effort for overcomming knowledge's fragmentation beyond collaboration and disciplinary enrichment achieved through epistemlogical, methodic and conceptual Exchange in each discipline; it's desired to generate knowledge as from the study of multiple problems in complex realities where this disciplines have found limits by their own.

To get closer to reality, observation guides that gave us data were used, and when sistmatized, they integrated "regular-curriculum-needs-access" diagnosis.

The result turns to be in one proposal: to adapt the diferent levels of the curriculum concretion (materials, personal elements and organizational ones). With this three elements, the proposal of a tool that makes easier the access to the official curriculum of blind students is formalized.

Finally, the conclusion is that multidisciplinary limitations can get over with conceptual and methodic colaboration, and mainly by the simultaneous action between disciplines to comprehend and to take part in the complex realities that are presented, resulting in new knowledge and with that, innovative ways of intervention from a multidisciplinary perspective.

Key words: Interdisciplinarity, transdisciplinarity, special educative needs, curriculum, visual disability.

INTRODUCCIÓN

Actualmente son diversas las problemáticas y situaciones que se presentan en todos los ámbitos de la vida los cuales han resultado difícil resolver desde la mirada unidisciplinar; en contra parte con la generación y diversidad en la construcción del conocimiento, así como el surgimiento y la consolidación de las disciplinas, entre otras, se ha derivando grandes retos por superar como son la fragmentación del conocimiento y la ausencia de colaboración inter y transdisciplinaria para responder a las necesidades cada vez mas complejas de este mundo.

En nuestro país es derecho de todo individuo recibir educación básica pese a sus características o diferencias

esto como resultado de la integración educativa, un movimiento internacional cuyo propósito es proporcionar educación de calidad a la que tiene derecho todo alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Un estudiante que presenta NEE cuando presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y así alcanzar los propósitos educativos.

DE LA UNIDISCIPLINA A LA TRANSDISCIPLINA

El pensamiento común de disciplina se ha heredado del surgimiento de las disciplinas científicas tradicionales, organizadas desde el punto de vista académico en la alta Edad Media en las corporaciones Universitarias organizadas a partir de disciplinas como el arte, , la medicina, el derecho, la teología entre otras, las cuales han permanecido hasta nuestros días, donde los paradigmas perduran bajo la noción de confirmar sus tesis desde sus referentes epistémicos, teóricos y metodológicos que han emanado desde y para sus disciplinas de manera independiente. . Sin minimizar la fuente que representa, ya que es la columna de edificación en la construcción del conocimiento científico y la estructura académica

Una de las limitaciones al abordar las problemáticas con la visión de disciplinas únicas y de manera independiente, radican no solo en la falta de comunicación entre las disciplinas, trascienden en limitar la construcción del conocimiento y la solución a las problemáticas científicas y sociales. Tal y como advierte Morin (2001: 117) "La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que enlazan a las disciplinas". Lo anterior implica visualizar parcialmente las realidades del mundo, y por lo tanto atenderlas parcialmente.

De lo anterior, y como una alternativa para la integración multidisciplinaria y la atención a las multirealidades se presenta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Ambas definidas por diversos autores; la primera, concebida como la manera en que varias disciplinas convergen y aportan desde sus referentes de realidad. Cabe precisar que como señala Gusdorf (1983) "…no se trata solamente de yuxtaposición sino de puesta en común", se trata pues de establecer el diálogo e interés por colaborar mediante el debate y aportación con un fin común.

La transdisciplinariedad advierte a la trascendencia de las disciplinas de manera radical, excluyendo el sentido fragmentado del conocimiento, dando pauta a este nuevo paradigma que busca el entretejido de la disciplinas que desde una mirada polifacética de la realidad. Así pues, optar por una definición que clarifique el término transdisciplinar tentaría a favor del reduccionismo; no obstante pasar por las aportaciones de Eric Jantsch, Jean Piaget, Nicolescu y Edgar Morin en terrenos del complejo mundo de la trasndisciplinariedad nos ofrece sin duda valiosas. El trabajo transdisciplinario exige tomar en cuenta el contexto, comprendiendo las condiciones culturales y sociales.

En el año 2007 en la ciudad de Camagüey Cuba dentro de las reflexiones del Taller Transdisciplinario sobre el Enfoque de la Complejidad, se asumieron los siguientes principios para el desarrollo del trabajo transdisciplinario; que resulta importante considerar:

1. Disposición de los investigadores a la cooperación, a partir de una mentalidad flexible y de cambio.
2. Disposición al perfil amplio conservando su dialéctica con la especialización.
3. Elevada actualización de los conocimientos, indagando en "los colegios invisibles" que marcan las pautas y avances de cada disciplina.
4. Principios éticos esenciales: colectivismo, ayuda mutua, desinterés, sencillez, humildad, solidaridad, cultura del diálogo, "escepticismo organizado" fundado en la crítica constructiva y la disposición al consenso.
5. Selección o creación de la terminología y fundamentos epistemológicos que generen una comunidad de lenguaje y de objetivos comunes de investigación.
6. Selección o creación de una metodología que posibilite la interrelación de las diversas disciplinas implicadas en el trabajo científico.
7. Marcos institucionales apropiados para facilitar el trabajo de cooperación.
8. Determinación del grado de complejidad inmediato y mediato para resolver la finalidad de la investigación.
9. Determinación de las disciplinas participantes a los efectos de que brinden su posible aporte a la solución de los problemas dados.
10. Igualdad de derechos de todas las ciencias y el carácter armónico en su interacción para la solución del problema común.
11. Correlación optima en el nivel profesional de los científicos integrantes del equipo. Memorias del II Taller Transdisciplinario sobre el Enfoque de la Complejidad-Camagüey 2007- Cuba. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf

Estos principios resultan orientadores para el trabajo de los científicos que apelamos a las contribuciones afanosas de la transdisciplinariedad. Pero lo que en realidad resultará beneficioso será ocuparse en ello y para ello.

LAS INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN MÉXICO

En México es derecho de todo individuo recibir educación básica pese a sus características o diferencias esto como resultado de la integración educativa, un movimiento internacional cuyo propósito es proporcionar educación de calidad a la que tiene derecho todo estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Un alumno presenta NEE cuando presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos

recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y así alcanzar los propósitos educativos.

El proceso de la integración educativa en México se apoya en dos grandes instancias: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), la primera tiene como objetivo promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas de educación básica regular, así como brindar una respuesta de calidad a las necesidades que presentan algunos alumnos con discapacidad. Mientras los CAM tienen como objetivo dar educación a los niños con discapacidad severa y/o múltiple, proporcionándoles los recursos y apoyos necesarios para posteriormente integrarlos a la educación regular (Blanco R. 2007).

Es importante destacar que cualquier modelo de integración que se establece en un país, región o escuela estará más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio estudiante. En este proceso no debe perderse de vista al maestro y la percepción y/o concepto que este tiene del estudiante con necesidades educativas especiales ya que se convierten en protagonistas o guías del proceso de integración (Monereo, F. 1987).

EL ROL DEL PSICÓLOGO EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Si bien la labor de los psicólogos en educación especial se remitía a cubrir requerimientos de información (diagnóstico) de las necesidades individuales y al tratamiento de las dificultades de la persona con sus pares o su núcleo familiar, las modificaciones que ha generado el proceso de reforma educacional lleva a replantearse este rol, desde una mirada tradicional centrada en las tareas clínicas, a una mirada basada en la perspectiva sistémica y constructivista (Ossa, 2006).

Las funciones que realiza en psicólogo en el proceso de integración educativa se describen a continuación:

- Diagnóstico. Se refiere al estudio integral de las diversas áreas de la persona o grupo con el fin de conocer en profundidad sus diversos aspectos. En los niveles individual, grupal, familiar y organizacional.

- Intervención. Son las acciones realizadas a partir del diagnóstico y ejecutadas con el alumno con discapacidad, con su grupo de compañeros, con su profesor, con su familia y con directivo y docentes de la institución.

- Asesoría y consultoría. Se brinda información y sensibilización respecto a las características y necesidades de un alumno con discapacidad, así como las adecuaciones que son necesarias para que este acceda al currículo. Se trabaja con directivo, docentes y paradocentes.

- Coordinación. En colaboración con otros profesionales, directivo, docentes y padres de familia se toman acuerdos y compromisos que tienen como fin ultimo lograr que el alumno con discapacidad logre mayor autonomía y acceda con mayor facilidad al currículo oficial.

Puede señalarse que estas funciones plantean la necesidad de comprender al niño o joven discapacitado como una persona enraizada en diferentes planos socioculturales (personal, grupal, familiar, organizacional, comunitario), concibe el aporte de la psicología no sólo en el plano inmediato de la persona sino en concor-

dancia con los diferentes ámbitos donde se desenvuelve el ser humano. Se percibe una visión más amplia de la labor del psicólogo tanto al nivel de conocimiento como de ejecución práctica, permitiendo abrir la disciplina al tema de la diversidad y del mejoramiento de la calidad educativa (Lissi et al., 2001, citado en Ossa 2006).

La discapacidad visual es concebida como la disminución significativa en la agudeza o en el campo visual, la presentan personas con ceguera o baja visión. Para nuestro caso nos enfocaremos en la Ceguera, la cual es concebida como la falta o pérdida del sentido de la vista. La ceguera, por lo general es una condición permanente. No afecta el rendimiento intelectual de la persona. (Vigil, 2007).

La atención a los estudiantes que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Blanco R. (2007) menciona que las adecuaciones curriculares se llevan a cabo en el proceso de definición del currículo propuesto por la Administración educativa en niveles de concreción cada vez más delimitados.

El primer planteamiento que se hace respecto alas adecuaciones curriculares debe estar reflejado en el Proyecto Educativo de Centro, donde se sentaran las directrices básicas y se definirán las características del centro y los alumnos que va a integrar.

El segundo planteamiento se hacen en el Proyecto Curricular de Ciclo, será necesario evaluar la propuesta curricular existente y tomar decisiones sobre las adecuaciones a realizar en los elementos básicos del currículo.

En tercer lugar se realizan adecuaciones curriculares en la programación de aula incidiendo en las adecuaciones de acceso y las propias de los elementos del currículo.

Por último se realizaran adecuaciones curriculares individuales, están indican que el currículo escolar se puede adecuar a cada persona en la medicad y alcance necesarios. Para ello se hace una valoración del alumno teniendo como referente el currículo de ciclo, y los criterios de valoración harán referencia a la situación del alumno.

En este sentido y a fin de atender las necesidades educativas especiales desde la pedagogía y la psicología en el espacio de intersección que es el curriculum, se desarrolla el trabajo empírico.

OBJETIVO

Destacar la contribución que la psicología y la pedagogía como disciplinas independientes aportan en la atención de personas con necesidades educativas especiales con discapacidad visual en el contexto escolar, particularmemte el curricular.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se plantearon cuatro fases que a continuación se detallan:

Fase I Detección de necesidades.

Se retomó el análisis del trabajo realizado por la USAER No. 51 durante el ciclo escolar 2014- 2015, donde se retomó la participación del profesor en el proceso de integración educativa de alumnos con discapacidad visual, donde se encontró dificultad para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados para el grado ya que no se realizaron adecuaciones específicas en la metodología y evaluación.

Fase II Integración de registros de observación, realizados a docentes de aula regular con estudiantes con discapacidad visual.

Al inicio de cada ciclo escolar los diferentes integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 51 USAER realizan observaciones en los grupos donde se encuentran ubicados los alumnos con necesidades educativas especiales, esto con la finalidad de detectar posibles barreras relacionadas con el acceso y los elementos del currículo que limiten el aprendizaje y participación de los alumnos en las actividades que se plantean dentro y fuera del aula. Esto nos permitió encontrar:

- Que la mayoría de los profesores no involucran a los alumnos en todas las tareas que plantean porque no saben como plantearlas o como modificarlas.

- Asignan actividades distintas que ellos consideran sencillas.

- Tienen un concepto erróneo de las adecuaciones y se les hace difícil plantearlas en su planeación y por ende ejecutarlas.

Fase III Revisión bibliográfica sobre la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular y las adecuaciones al currículo.

Se realiza revisión de fuentes que completen el marco teórico, la investigación documental se constituye en una estrategia donde se observa y reflexiona sobre realidades teóricas, indagando, interpretando y presentando datos e informaciones sobre un tema determinado.

Fase IV.- Elaboración de la propuesta.

Se diseñó la herramienta que facilite el acceso al currículo regular a los alumnos con discapacidad visual en la escuela primaria Francisco González Bocanegra, el cual se presenta de manera sistemática su construcción.

Técnicas

Se empleo la observación que es una técnica de recolección de datos que tiene como propósitos explorar y describir ambientes, implica adentrarse a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, estar al pendiente de los sucesos eventos e interacciones (Hernández et al., 2010).

RESULTADOS

Para la elaboración de la herramienta se parte del concepto general de adecuaciones curriculares que ya se manejo en el marco teórico, del que se desprenden las adecuaciones de acceso al currículo y las adecuaciones en los elementos del currículo, como a continuación se presentan:

Variable dependiente	Dimensiones	Categorías
Propuesta de acceso al currículo para alumnos ciegos	Adecuaciones de acceso	Adecuaciones en las instalaciones de la escuela. Adecuaciones en el aula. Adecuaciones en los materiales
	Adecuaciones en los elementos del currículo	En la metodología En objetivos y contenidos En la evaluación
	Apoyos y recursos	Capacitación Actualización Material específico para ciegos
	Orientación a la familia	Responsables Psicología Trabajo social

En un segundo momento se dividen las adecuaciones de acceso al currículo en adecuaciones de acceso propiamente dichas y en las adecuaciones en los elementos del currículo y se especifican acciones a realizar.

Propuesta para las adecuaciones de acceso al currículo para alumnos ciegos

ACCESO AL CURRÍCULO	ACCIONES
Materiales	- Propiciar que los espacios donde se desenvuelve el alumno permitan el libre desplazamiento, dotar y adecuar de materiales didácticos, aplicación de nuevas tecnologías.
Elementos Personales	- Decidir quien o quienes van a ser los profesionales que van a trabajar con el alumno, si se requiere de apoyo externo, familiares y/o compañeros.

Organización	- Distribuir espacios y tiempos. - Adaptar espacios docentes, recreativos, de servicios. - asignar tiempos específicos para la realización de las actividades.

Propuesta para las adecuaciones en los elementos del currículo para alumnos ciegos

ACCESO AL CURRÍCULO	**ACCIONES**
Objetivos y contenidos	- Priorizar o modificar objetivos para el aprendizaje de la lecto-escritura en sistema Braille - Priorizar objetivos y contenidos referidos al desarrollo de habilidades sensoriales, habilidades de orientación y movilidad. Potenciar objetivos y contenidos relacionados con los aspectos funcionales e interactivos del lenguaje oral. - Introducir contenidos que faciliten el conocimiento y las relaciones entre los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales, en temas transversales. - Establecer contenidos relacionados con ceguera que todos los alumnos de la institución aprendan. Valores, normas y actitudes de respetos y convivencia hacia las personas ciegas. Involucrar a los alumnos en actividades de dibujo con materiales específicos y tiflotécnicos. Favorecer el aprendizaje de técnicas informáticas adaptadas. Aprendizaje de técnicas especificas y trabajo intelectual.
Metodología y organización didáctica.	Criterios metodológicos comunes para todos los alumnos, agrupamientos flexibles y actividades cooperativas. Introducir métodos y procedimientos complementarios. Introducir recursos específicos. Introducir material y mobiliario propio para alumnos ciegos.

Evaluación	Introducir criterios de evaluación específicos. Establecer criterios de promoción. Diseñar actividades variadas, técnicas y procedimientos diversos para la evaluación. Prestar atención a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, no tanto del producto.

CONCLUSIONES

- El currículo debe ser adaptado para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos los alumnos y debe realizarse de manera específica y planificada para las consideradas especiales.
- Un marco curricular flexible que permite su concreción en sucesivos niveles y su adecuación en diferentes contextos educativos y para diferentes alumnos da respuesta a las necesidades educativas especiales y a la diversidad.
- Una adecuación curricular no se centra solo en el estudiante debe ser relativa y cambiante según se vayan percibiendo logros, por lo que es importante realizar adecuaciones de acceso en las instalaciones de la escuela, en el aula y en los materiales.
- Las adecuaciones curriculares se deben realizar en un proceso de menor a mayor significatividad de manera que siempre se busque la mayor cercanía con el currículo común a la edad del alumno.
- Las adecuaciones curriculares deben ser revisadas y evaluadas de manera constante para verificar logros y proponer apoyos necesarios en cada situación.
- En la integración a la escuela regular de alumnos ciegos es determinante la participación de los padres de familia para tener un mejor desempeño en el ámbito escolar, por lo cual la información y sensibilización respecto a las características y necesidades de sus hijos se convierte en un trabajo primordial.
- Contar con una herramienta pedagógica que permita planificar acciones para facilitar el acceso al currículum regular de alumnos ciegos e involucre a todos los participantes en el proceso de integración educativa facilitará el trabajo con el alumno y podrá evitar que se asignen actividades distintas a las del resto del grupo o que se le deje sin actividad, pero no es determinante de un proceso eficiente.

Finalmente, se concluye que las limitaciones pluridisciplinarias se superan con la colaboración conceptual, metodológica y particularmente por la acción simultanea entre disciplinas para comprender e intervenir en las realidades complejas que se presentan, lo que resulta en conocimiento nuevo y por ende, alternas e innovadoras formas de intervenir

REFERENCIAS

Blanco, R. (2007). La inclusión en educación una cuestión de justicia y de igualdad. Sinéctica, 29, 19-27.

Gusdorf, G. (1983) Pasado, presente y Futuro de la Investigación interdisciplinaria" en L. Apostel y otros, Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas, Tecnos-UNESCO, Madrid.

Hernández, et al. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta edición México D.F. Ed. McGraw Hill. México

Memorias del II Taller Transdisciplinario sobre el Enfoque de la Complejidad-Camagüey 2007- Cuba Martínez F., Ortíz E. Y González A. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf

Monereo, F. (1987). Alternativas pedagógicas a la diversidad en la escuela. Barcelona: Ed. Perspectiva escolar.

Morin E. (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento. Nueva visión. Buenos Aires. p.p. 217.

Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. Revista de Psicología, 002,131-146.

Vigil, L. E. (2007). Didáctica en educación especial, discapacidad visual. México: Instituto de profesionalización.

13 - EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES MICHOACANOS

Dámaris DÍaz Barajas

Marisol Morales Rodríguez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

México

RESUMEN

El autoconcepto expresa la imagen que una persona hace de sí misma, basados en lo que ha hecho y ha sido. Representa las evaluaciones del yo en un dominio específico.

La etapa más relevante para la consolidación y reafirmación del autoconcepto es la adolescencia, pues en ella sobresale la búsqueda de identidad, con la que se asumirán diversas características de personalidad.

Muchas evaluaciones del constructo se realizan mediante la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5 (Tomas y Oliver, 2004). Lo que requiere de actualizar el instrumento en poblaciones con las que se trabaja. Esta investigación tiene como objetivo determinar sus evidencias de validez, bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de alcance descriptivo. Participaron 467 adolescentes escolarizados de 10 a 23 años.

Se valida el instrumento, disminuyendo de 30 a 17 items, logrando una consistencia interna de $\alpha = 0.725$, con los factores; escolar, familiar, social, negativo estrés, y negativo miedo.

ABSTRACT

The self concept expresses the image that the persons have of themselves. It is based on what people have been and they have done. It represents the self evaluation on a specific domain.

The most relevant stage for the consolidation and reafirmation of the self concept is the adolescence because on this stage of life the persons need to reaffirm their identity.

Many evaluations of the self construct have been realized through the Multidimensional Measure of Self Concept AF5 test (Tomas y Oliver, 2004). It is considered to validate this instrument on Mexican population. The objective of this research is to determine its evidence of validity. Under a cuantitative approach with a no experimental design, and a descriptive scope, the participants of this research were 467 adolescents from 10 to 23 years old at an academic context.

The instrument was validated by reducing from 30 to 17 items. It was achieved an intern consistency $\alpha = 0.725$, on the next factors: school, family, social context, negative stress and negative fear

Palabras clave: Propiedades psicométricas, autoconcepto, adolescentes.

Keywords: Psychometric properties, selfconcept, teens.

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto se refiere a las evaluaciones del yo en un ámbito o dominio específico, lo que expresa la imagen que una persona tiene de sí misma, lo que basa en acciones que representan lo que ha hecho y ha sido. En palabras de William Fitts (1984), este es definido desde la perspectiva multidimensional, lo que refiere "como un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden conducir a una rehabilitación y/o autorrealización".

En este sentido, el autoconcepto, puede considerarse como un conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Este se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio; las experiencias del individuo en toda su gran diversidad constituyen los datos en los que se basa la percepción de sí mismo (Machargo, 1991).

La importancia del estudio del autoconcepto, radica en papel fundamental que se le atribuye en la conducta humana y por la función que tiene en la integración de la personalidad, en la motivación del comportamiento y en el desarrollo de la salud mental.

Este concepto se estudió a principios del siglo XX, cuando James en 1890, desarrolló esta teoría, apareciendo el interés de investigar la percepción que la persona tiene de sí mismo (Rodríguez, 2008). Esta concepción ha influido sobre la corriente humanista, retomando el concepto de sí-mismo como el constructo central de la personalidad. Desde este enfoque, la madurez emocional se alcanza cuando la persona es capaz de aceptarse, dejando de necesitar mecanismos de defensa, logrando mejorar el autoconcepto mediante el equilibrio de la experiencia y la autopercepción, conduciéndose a un estado de ajuste psicológico (Nerea, s/f).

Es así que el autoconcepto desempeña principalmente dos funciones: organización de la comprensión personal del ambiente social, que permite al individuo relacionarse congruentemente con el medio, asumir y desempeñar distintos roles, e interpretar la experiencia; y la regulación de la conducta, a través de los autoesquemas que "definen y delimitan los aspectos o áreas sobre las que los individuos creen tener control o se hacen responsables de las mismas." (Núñez y González, 1994, p. 69).

En cuanto a la formación del autoconcepto suelen considerarse factores sociales, familiares e individuales; es decir, que este se conforma por las respuestas, o mejor, las interpretaciones subjetivas de las respuestas que la persona recibe de las otras personas (Gracia, Román y Musitu, 1988).

Es por lo tanto sumamente importante denotar que autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo, lo que ha sido basado en la experiencia derivada de los roles que el individuo desempeña a largo de la vida, las características y atributos personales y las creencias y valores que tenga, así como en la información proviniente de

los otros significativos, los que constituyen una de las fuentes principales para la formación y desarrollo de las autopercepciones que formarán el autoconcepto (Núñez y González, 1994).

La etapa de mayor relevancia para la consolidación y reafirmación del autoconcepto es la adolescencia, pues en ella sobresale la búsqueda de una identidad, con la que se asumen diversos roles ligados a su personalidad.

La adolescencia como etapa de desarrollo está caracterizada por una crisis en la que el individuo cuestiona las realidades que lo rodean, las palabras de los padres, los amigos, la autoridad, etc., lo que a la larga le permite definir una identidad propia, lo que va de la mano de un autoconcepto claro y seguro que le permiten tomar un lugar específico en el espectro social en el que se desenvuelven.

Por la importancia del constructo, durante el desarrollo adolescente, es que se hace necesario su evaluación, es decir el reconocer las características que este tiene, como lo han hecho Garaigordobil y Dura (2006), quienes destacan en su análisis los factores físico, social, emocional e intelectual que refiere; o los trabajos realizados por García y Musitu (2009), que determinan los factores social, académico-profesional emocional, familiar y físico analizados. En el mismo sentido Tomas y Oliver (2004) muestran sus análisis con la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5, confirman los factores académico-laboral, social emocional, familiar y físico.

Sin embargo se requiere la actualización de los instrumentos en poblaciones con las que se trabaja, es decir es necesario contar con instrumentos psicométricos que ofrezcan una apreciación del autoconcepto en adolescentes para muestras mexicanas, lo que favorecerá la implementación de evaluaciones certeras que permitan realizar intervenciones en esta línea de trabajo. De lo anterior se desprende el objetivo del presente estudio, el cual fue determinar las propiedades psicométricas de la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5 (Tomas y Oliver, (2004) en una muestra de adolescentes de Morelia, Michoacán, México.

MÉTODO

La presente investigación tiene como objetivo determinar evidencias de validez de este, bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de alcance descriptivo. Los participantes fueron 467 adolescentes, de los cuales el 56% fueros hombres y el 44% fueron mujeres; sus edades oscilaron de entre 10 y 23 años; siendo la aplicación en un contexto escolarizado, en escuelas de nivel primaria, secundaria, preparatoria y universidad.

Fue utilizada la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5 (Tomas y Oliver, (2004), misma que evalúa las dimensiones académico-laboral, social emocional, familiar y físico. La versión original consta de 30 items; siendo una escala tipo Likert.

Los análisis realizados fueron: Método de extracción de Análisis de componentes principales con el método de rotación Varimax, Indice de Consistencia interna mediante el análisis Alpha de Cronbach; Varianza total estimada.

RESULTADOS

A partir de los análisis realizados se logró obtener una nueva versión de la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5 (Tomas y Oliver, (2004), misma que resulta aplicable para adolescentes de esta región del país; como se puede observar en la tabla 1, las propiedades psicométricas muestran una adecuada sensibilidad de los ítems, observándose que la correlación punto biserial muestra puntajes altos. A continuación se presentan las propiedades de los reactivos que conforman la nueva estructura.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5.

REACTIVO	MEDIA	Varianza	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL
ac2	40.8685	56.362	.220
ac3	40.3014	56.019	.175
ac5	40.7890	56.497	.233
ac6	40.4164	54.777	.402
ac7	40.9233	55.340	.340
ac8	40.2027	53.525	.327
ac9	40.9726	54.488	.328
ac11	40.3479	55.249	.379
ac13	39.4301	54.466	.272
ac16	40.2110	54.019	.375
ac17	40.9973	54.827	.376
ac18	39.5945	53.456	.273
ac21	40.5123	54.575	.399
ac23	39.8877	54.897	.218
ac24	41.0055	55.247	.276
ac26	40.2301	54.810	.381
ac28	39.3534	53.680	.299
ac29	41.2301	54.980	.341

Los resultados destacan que la estructura factorial del instrumento quedó conformada por 17 items, 35 ítems, los cuales basados en los modelos descritos en el marco teórico dan respuesta a 5 factores: Autoconcepto Positivo escolar, Autoconcepto Positivo Social, Autoconcepto Positivo Familiar, Autoconcepto Negativo Estrés, Autoconcepto Negativo miedo. De esta manera los ítems quedaron distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura Factorial de la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5.

Dimensiones	1	2	3	4	5
ac1	-.059	-.065	-.095	-.094	.063
ac2	-.022	.043	.795	.050	-.071
ac3	.023	-.008	.026	.134	.689
ac6	.796	-.043	.116	.034	-.042
ac7	.171	.033	.824	-.076	.109
ac8	.081	.031	.067	.398	.613
ac9	.143	.704	.217	-.011	-.025
ac11	.684	.059	.097	-.029	.053
ac13	.003	-.034	.037	.433	.598
ac16	.593	.190	.112	.103	.107
ac17	.205	.284	.634	.009	.007
ac18	.016	-.083	.086	.726	.079
ac21	.840	.134	.032	.016	-.048
ac22	-.067	-.143	.132	-.081	-.084
ac23	-.107	.017	-.058	.749	.060
ac24	.146	.838	-.024	-.048	-.072
ac26	.804	.125	.089	-.076	-.044
ac28	.106	-.056	-.040	.670	.257
ac29	.045	.872	.093	.000	.057

Varianza Total explicada: 45.2%.

La consistencia interna total alpha de Cronbach de la escala fue de $\alpha = 0.775$.

De esta manera, se logra validar el instrumento, logrando un consistencia interna de $\alpha = 0.725$, y consolidando los factores; escolar, familiar, social, negativo estrés, y negativo miedo.

CONCLUSIONES

Los diversos modelos de evaluación de autoconcepto han permitido evaluar a la persona en este aspecto de su personalidad de una manera confiable, sin embargo la importancia del constructo obliga a los profesionales de la psicología a realizar validaciones en poblaciones adolescentes, puesto que con ello será más sencillo determinar poblaciones que se encuentren en riesgo, a quienes desde este enfoque pueden ser apoyados en el desarrollo de un sano autoconcepto, lo que permitirá sin duda disminuir conductas riesgo en esta población que puede mostrarse con características de vulnerabilidad.

Es así que los resultados de la presente investigación permiten un aporte teórico metodológico, en el diagnóstico del autoconcepto en población adolescente, con lo que se puede predecir posibles situaciones de crisis

propias de la etapa.

La nueva versión de la Escala producto del presente estudio, refiere propiedades psicométricas que fundamentan su confiabilidad y validez, ya que se aprecia una adecuada sensibilidad y pertinencia de los reactivos. Su estructura interna es estable, es decir, los reactivos se agruparon de manera clara en las 5 dimensiones, claramente delimitadas.

Obtuvo un índice de consistencia interna adecuado. Esto significa que la consistencia de las puntuaciones obtenidas internamente son altas, simbolizando que los reactivos están midiendo elementos del constructo que se desea medir (Cohen, 2001).

La confiabilidad y la estructura factorial de la escala dan cuenta de la validez del instrumento. Las evidencias de validez hasta ahora reportadas robustecen su estructura interna, los resultados ofrecen un soporte metodológico y sustentan la calidad del instrumento.

La obtención de evidencias de validez conlleva un proceso inacabado por definición, en continua revisión, y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo medido, aspectos a los que debe ser igualmente sensible el responsable de la selección de un test (Carretero, 2007).

De esta manera se aprecia que esta versión para adolescentes michoacanos, resulta ser un instrumento con un buen soporte metodológico ya que cubre con los criterios de confiabilidad y validez requeridas, respaldando su calidad como un medio para evaluar el Autoconcepto.

Con lo anterior se concluye que esta versión de la Escala de Autoeficacia cuenta con los criterios metodológicos de confiabilidad y validez, para adolescentes de esta región del país, lo que lo hace un instrumento propio de ser utilizado en diversos ámbitos.

REFERENCIAS

Carretero, D. y Pérez, C. (2007) Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica.

Fitts, W. (1965). Manual Tennesse Department of Mental Health Self Concept Scale. Nashville, Tennesse. (Versión en español en Garanto, J. (1984). Las actitudes hacia sí mismo y su medición. Barcelona: Ediciones Universitarias. En http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/15/1_Autoconcepto%20y%20adolescentes.pdf

Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. Análisis y Modifi cación de Conducta, 32, 37-64.

García, G. y Musitu, F. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept-form 5. Madrid: Tea.

García, M. y Peralbo, M. (1998): Cambios evolutivos en la percepción de las relaciones familiares durante la adolescencia. Revista Galego- Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 1998, vol. 2, n02, 145-155

Machargo, J. (1991): El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.

Madrigales, M. (2012). Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años. En http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf

Nerea, C. (S/F). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. En http://revista-selectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818

Núñez, J. Y González-Pienda, J. (1994): Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.

Tomás, J. y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. Revista interamericana de Psicología, 38.

Contacto: Damaris Díaz Barajas, damadiaz03@gmail.com

14 - IDENTIDAD, INNOVACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL: LA ACTUALIDAD DE ANTIGONA

AUTORES:

Clara Rosa Ana Álvarez

Vanessa Osso

Florencia Pezzola

Institución: Universidad de Congreso

País de procedencia: Mendoza, Argentina

Resumen

Esta investigación se propuso profundizar la noción de mito, a través del análisis de Antígona y remarcar la continuidad entre su campo y los elementos referenciales con los cuales conectarlo con la dimensión trágica de la experiencia analítica y con la Ética del psicólogo clínico. Se advierte el incremento de patologías narcisistas, que dejan al hombre distraído y capturado en la relación al objeto técnico, predispuesto a sacrificar su generación de jóvenes a los efectos de la globalización, del consumo, de las guerras, a la violencia, a la pérdida del valor de lo humano, en detrimento de su subjetividad, por lo tanto también afecta el lazo social. Interrogamos los alcances de esta incidencia en la formación y práctica del psicólogo clínico. Consideramos de interés en la formación del psicólogo y su práctica, tomar los aportes de otras disciplinas, en tanto son necesarias para "la inteligencia del texto de nuestra experiencia".

IDENTITY, INNOVATION AND SOCIAL COMMITMENT TODAY Antigone

This research aimed to deepen the notion of myth, through the analysis of Antigone and emphasize the continuity between his country and the referential elements which connect it with the tragic dimension of analytic experience and clinical psychologist Ethics. Increased narcissistic pathologies that leave the distracted man and captured in relation to the technical object, predisposed to sacrifice their young generation to the effects of globalization, consumption, wars, violence, loss warns the value of the human, to the detriment of their subjectivity therefore also affects the social bond. We questioned the scope of this impact on the formation and practice of clinical psychologist consider interesting in the training of psychologists and practice, take input from other disciplines, as they are necessary for "the intelligence of the text of our experience."

PALABRAS CLAVES: Enfoque de derechos, inclusión, ética, duelo, discursos

KEYWORDS: Approach rights, inclusion, ethics, grief, speeches

INTRODUCCION

Nuestra práctica se encuentra inserta en un contexto que nos interpela en sus efectos alienantes y de deshumanización. Se advierte el incremento de patologías como anorexias, bulimias, adicciones, violencias, bulling, burnaut. La prevalencia de la relación al consumo deja al hombre distraído y capturado en la relación a los objetos, por escasez o carencias, siendo prevalente la relación al objeto técnico. Produce adultos que parecieran no distinguir su responsabilidad en el sacrificio de generaciones de jóvenes a los efectos de la globa-

lización, de las guerras, a la violencia, a la pérdida del valor de lo humano, en detrimento de la subjetividad, por lo tanto afectados en las posibilidades de lazo social. Interrogamos los alcances de esta incidencia en la formación y práctica del psicólogo clínico.

• clararalvarez@yahoo.com.ar Mgster en Psicoanálisis, Miembro Titular del Tribunal de Ética del Colegio de Psicólogos de Mendoza, Coautora del1er Código de Ética del Colegio, Directora de Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación de Universidad de Congreso, Profesora Titular de Ética y Deontología Profesional y de Práctica Profesional Supervisada en Clínica , Directora de Proyecto de Investigación "Vigencia del mito en la contemporaneidad: "Los mitos en la práctica analítica: Antígona".

Vanesaosso@hotmail.com Psicoanalista, Tutora de Carrera de Psicología, Profesora de Ética y Deontología Profesional y de PPS Clínica

pezzolaflor@gmail.com Coordinadora de Prácticas, Profesora de Ética y Deontología profesional

De acuerdo con Lacan (1956) consideramos de interés tomar los aportes de otras disciplinas porque son necesarias para "la inteligencia del texto de nuestra experiencia"(pág258). Lacan dice que Freud encontró allí su inspiración, sus procedimientos de pensamiento y sus armas técnicas. Son numerosos los estudios dedicados a investigar la relación entre el Psicoanálisis y el arte. Freud (1915) testimonia, en su análisis del Moisés, que la obra plantea un enigma. Interrogado por la admiración y subyugación que le causa, se pregunta por la intención del autor, por aquello que en el artista, causó la obra y plasmó en ella, porqué tiene lecturas diferentes? Para Lacan el hacer del artista desbroza caminos, abre vías. En el presente trabajo, consideramos a la obra de arte como portadora de una transmisión.

Freud inaugura un nuevo orden de lenguaje a partir del descubrir lo inconsciente y nuestra condición dividida localizando la esencia del hombre en relación a la dimensión deseante. Y este orden abierto por Freud restaura un puente que une al hombre con los mitos antiguos. Cuál es el estatuto del mito en lo inconciente? Otorga una fórmula discursiva, a modo de ficción, a algo que se presenta como inasible. Freud descubre y despliega la dimensión del mito, en diversos escritos, a lo largo de su obra, presentando en el pensamiento mítico un núcleo de verdad como modo inmediato de conocimiento y su dimensión de enigma. Para Lacan (1956) siempre se presenta como un relato, del cual pueden decirse varias cosas y tomarse diversos aspectos estructurales. En sus características, muestra ciertas constancias estables y una relación de proximidad con la creación mítica infantil sobre la sexualidad y la muerte, desde donde parte el mayor interés para los psicoanalistas a la hora de investigarlos. Se relaciona de forma singular e inseparable con una verdad subjetiva que tiene una estructura de ficción. En el seminario de la Ética (1960) Lacan presenta diversos mitos, como antecedentes que portan la pregunta por la existencia, interrogando la dimensión trágica de la experiencia analítica y la posibilidad de metamorfosis. El paradigma es Antígona.

Gerardo García (2004), psicoanalista, retoma los desarrollos de Lacan en relación a la mitología, las transformaciones, el duelo y el estatuto del objeto a. Considerar los mitos, es profundizar el modo de pensar en psicoanálisis como instrumento de investigación, considerando, desde una posición ética la dimensión deseante y la transmisión en la práctica.

Este trabajo fundamentó su investigación en profundizar qué aporta el pensamiento mítico, cuál es su estatu-

to en el discurso y su incidencia en la práctica clínica, en esta oportunidad, a través del abordaje de Antígona, presentada por Lacan como aquella movida por una pasión, respecto de una ética, la del deseo. Este mito, según Steiner (1987), ha realizado una travesía por occidente, destacado en el Renacimiento y cada vez que se sitúa en la historia, la revalorización de lo que especifica a lo humano. Se transmite el mito de Antígona, con modificaciones según el contexto histórico social, pero hay una invariable, en la admiración por su heroísmo…¿qué nos enseña Antígona? Estamos trabajando en dos versiones en Argentina: Antígona Velez de Marechal(1958) y Antígona Furiosa de Gambaro(1986).

Abordamos lo mítico en la dimensión trágica de la experiencia analítica en las temáticas de la transmisión, lo generacional, los discursos, el duelo, el objeto a, lo extraño y la otredad en el análisis de Antígona, esencialmente a través del concepto de metamorfosis. A la vez, Antígona, nos permitió reflexionar y articular, para la formación del psicólogo, cuestiones dilemáticas actuales en la ética profesional.

OBJETIVOS

1- Profundizar la noción de mito de Antígona y remarcar la continuidad entre su campo y los elementos referenciales con los cuales conectarlo con la dimensión trágica de la experiencia analítica.

2- Profundizar la noción de mito de Antígona y remarcar la continuidad entre su campo y los elementos referenciales con los cuales conectarlo con la Ética del psicólogo

METODOLOGIA

El abordaje es la investigación cualitativa: se investiga la obra de Sófocles y los textos de Freud y Lacan en relación a otros autores que abordan la problemática planteada atendiendo a puntos de articulación o divergencia.

RESULTADOS

Profundizamos nuestra hipótesis: Freud descubre la dimensión del mito en el inconsciente, articulado a algo inasible. Ya nos decía Lacan que(1958) "El campo abierto por Freud pone en tela de juicio a la verdad, cuyo descubrimiento se encuentra en el centro de la experiencia analítica". Esa verdad tiene estructura de ficción, el mito da una forma que organiza el vacío de la Cosa.

Lacan señala que el fondo de la tragedia es ético. Gerardo García (2004), dice que cuando Lacan aborda la ética, no se trata de la moral ni de la obligación sino que se interna en el estatuto del objeto y de la causa la que nos lleva a la pregunta por el deseo. Su núcleo central es el abordaje de Antígona, tragedia de Sófocles.

Presentaremos en los resultados algunos de los hitos investigados y sus aportes para la formación del psicólogo clínico y su ética:

- **Antígona y la transmisión, el linaje, lo generacional**: "*oh común cabeza de Ismene*".: "¡Oh Ismene, mi propia hermana, de mi misma sangre!, ¿acaso sabes cuál de las desdichas que nos vienen de Edipo va a dejar de cumplir Zeus en nosotras mientras aún estemos vivas? (…) ¿O es que no te das cuenta de que contra nuestros seres queridos se acercan desgracias propias de enemigos?". Sófocles(V) Al inicio de la tragedia, cuando Antígona le comenta a su hermana lo que se propone realizar, y le pide que lo realice junto a ella, en su

discurso predomina el pronombre personal "nosotras" y otras expresiones similares que dan cuenta de "indicaciones de indiferenciación primordial". De hecho, Steiner (1987) traduce la primera expresión como "Oh común cabeza de Ismena o compartida cabeza de mi hermana" y aporta las significaciones del término que estaría implicado en dicha expresión, a saber, Κοινόν: "común" y "vinculado por la sangre", "consanguíneo". Cuál es la singularidad del vínculo entre Ismene y Antígona?. La horrible herencia de desgracias ligadas a Edipo sugiere que las dos hermanas están soldadas, ensambladas, en un solo ser, como ocurrió con Eteocles y Polinices, como también lo ilustra la tragedia de Esquilo Siete sobre Tebas.. Esa fusión continúa las uniones siniestras de la casa de Layo. Antígona reclama la unidad de una sola cabeza. Es la consanguineidad, la indiferenciación, eso fusiona. Su lazo es un crimen. Hermana e hijos de Edipo, hijos y nietas de Yocasta. Antígona vive en el recuerdo de la tragedia causada por su padre, de aquel de quien surgió ese linaje que acaba de ser aniquilado, vive en el hogar de Creonte a quien odia, bajo su ley y le resulta insoportable .Plantea a Ismene una resolución, que su hermana en esta oportunidad rechaza, lo cual deja a Antígona sola frente a su decisión y acto.

Freud tropezó en su práctica médica con ese campo, dónde la construcción del sufrimiento que llamamos neurótico, se encuentra dominado, incluso organizado por los mecanismos del lenguaje, sin que el sujeto lo sepa, que resultan de decires que preexisten al sujeto, a la manera del oráculo de los griegos. Lacan (1952) aborda este tema en varias ocasiones, retornando en la transmisión de Freud (1908) , sobre las novelas familiares de los neuróticos y la relación a una verdad, transmitida de generación en generación, como destino. En el análisis, la verdad tiene estructura de ficción. Es trágico cómo juegan en la ficción de cada cual, los determinismos familiares, deudas, pactos, que tienen la condición de ensombrecer el deseo, cautivando y capturando al sujeto. Esa oscuridad es presentada por Sófocles al comienzo de la obra y a Antígona saliendo de ella. Lacan (1961) retoma la cuestión de la dimensión trágica en la tragedia moderna, en *el mito de Edipo hoy*, y presenta que se trata de ubicar en el corazón del problema a la castración, la constitución del sujeto del deseo al poder faltar al lugar trágico que mortifica, en la medida en que se escuche. Supone recorrer en el discurso y sus producciones, los mitos sobre el padre y lo fallido a la función, transitar y atravesar los mitos que el sujeto encarna en su vida, bajo la forma de destino mortífero,…sin saberlo…

En este punto remarcamos la posición de Antígona, de llamamiento y desafío a lo ordenado por Creonte. Que nos transmite Antígona? Una Acción movida por una pasión….de que pasión se trata? No solo de los derechos sagrados de los muertos y de la familia. Está presente la valoración*, la dignidad de lo humano como existente*, separar lo muerto de lo vivo. Un inicio de toma de posición frente a un destino trágico, con la idea de dignificar con un acto.

Desde otra perspectiva, la posición de Antígona podría remarcarse más desde lo especular: Steiner (1987), plantea y resalta el vínculo entre Antígona e Ismene, poniendo sobre relieve el hecho de que aquella convoque a su hermana a desafiar la ley de Creonte para darle a Polinices digna sepultura, argumentando lo profundo de su pérdida en relación a que si hubiese muerto su marido podría tener otro, lo mismo si se tratase de un hijo. Sin embargo muertos su padre y su madre ya no podrá tener otro hermano. Cuando Ismene decide no seguir la propuesta de Antígona esto le resulta intolerable, le causa enojo, no lo comprende. Es necesario pensar qué es lo que se vuelve intolerable y podríamos decir que es el hecho de poder captar en ese no a su hermana como otro diferente. Pensando en el registro de lo imaginario, esa imagen del 'a como semejante

en el plano especular tal vez hacía que Antígona supusiese que su hermana vivía la muerte de Polinices de la misma manera que ella. Escuchar a Ismene pronunciarse en una negativa es lo que da paso al planteamiento de la diferencia, cosa que lleva a la protagonista de esta tragedia a decidir romper relación con su hermana.

El yo en su supuesta unidad crea la ilusión de comprensión y de igualdad. Éste, como lo plantea Freud en su texto Introducción al Narcisismo y como luego lo retoma Lacan en el Estadio del espejo, es una construcción. Tiene su soporte imaginario en la imagen propia o del otro reflejada en el espejo, simbólico en la palabra del O/otro y real en el objeto mirada. El narcisismo en su cara más excesiva no le permite al sujeto soportar la idea del otro como diferente, situación estructural que solo deja paso al sufrimiento porque el semejante no es, no cree y no vive como yo. Estos son relatos cotidianos de la clínica.

-Antígona y los discursos: su confrontación con Creonte. La posición de Creonte denota su firmeza en mantener la ley que condenaba a muerte a quien diera sepultura a Polinices, que había atacado a Tebas. Su dilema no fue la ley en sí, sino verse obligado a aplicarla sin concesiones a su propia sobrina, hija de su hermana Yocasta, agregando de este modo una nueva tragedia a la historia desgraciada de su propia familia.

Una perspectiva de análisis, de la confrontación entre Antígona y Creonte es la disparidad de discursos. Creonte es claro en su discurso sobre Polinices: es el único que habla sobre las intenciones de Polinices: dirige la furia *a ese* Polinices, diciendo que venía a desvastar la tierra de su padre, a matar a sus conciudadanos y reducirlos a esclavos……, por lo que da su orden: "Ese bellaco. Fratricida, traidor y tiránico ha de quedar insepulto para ser pasto de las aves de rapiña y de los perros." Su discurso es desde una posición Amo. El discurso de Creonte pone empeño en que el coro y la ciudadanía adhieran a su causa despótica… Ahora,…. le creemos? son *sus* palabras, es *su* apreciación sobre Polínices….Cuestión a poder ser articulada con las representaciones sociales y las funciones de poder que sitúan lugares alienantes para los sujetos.. Y si….abrimos los oídos? Descubrimos, con los aportes de Steiner, que el registro de Creonte es el de la guerra, el de la poesía épica. Es otro orden de discurso el de Antígona. Como decíamos, su voz surge de una noche punzante y angustiada, en la que pierde a sus hermanos…… rechaza las "*verdades de la guerra*" , nos plantea que la lucha es un desastre dentro de una estructura más amplia: la del vínculos y la fidelidad trascendentales. Hay un abismo entre el discurso de Creonte y de Antígona.

Lacan en su Seminario (1969) presenta el discurso como una estructura necesaria que excede a la palabra. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales, estables y nuestros actos se inscriben en el marco de ciertos enunciados primordiales, es lo que encontramos en la experiencia analítica. Podemos articular la posición de Creonte en relación a Polinices, advirtiéndonos de algo: El enigma de la función de amo es cómo opera la captura en el sujeto, a esos significantes primordiales, con los que se modela como yo. Lo verificamos en relación a un saber sobre lo que cree una vida…el destino que cree haber tenido y el modo en que cree concluir dicho destino. Hay un saber inconciente que opera de un modo amo, que da como resultado esa verdad de lo que se ha creído, como tiranía del saber. La experiencia analítica pone en el banquillo a ese saber. Y esto revela la estructura de ficción, mítica de esa verdad que soborna el deseo, cautiva una vida…La caracterización del discurso amo es que comporta una verdad oculta, algo está ceñido y tiene que desplegarse para que sea legible. Hay que descubrir ese juego. Ciertas sociedades poseen un soporte mítico y el sujeto tiende a reducirse a un propio mito. El saber científico, puesto en posición amo, rechaza y excluye una verdad, reprime lo que habita

en el saber mítico: la verdad sobre la castración, la función de la falta y la puesta en causa del deseo. Esto es lo que valoramos en articulación respecto del malestar en la cultura y los aportes del psicoanálisis…estar advertidos del estatuto del mito, que queda oculto desde el discurso amo…develarlo tendrá consecuencias hacer que la vida sea más vivible.

Que promueve la posición de Antígona? Este abismo estructural nos permite considerar los conflictos en tensión, que abren a la dimensión de si es posible distinguir lo propio respetando lo otro, lo extraño. Sostener la tensión, que es irreductible, puede ser fecundo.

Creonte y Antígona muestran una condición dividida y polémica, al decir de Apollinaire, Hombre y Mujer dos universos diferentes.

-**Antígona y el duelo suspendido**: el tema del objeto a voz: lo sobrenatural, el encierro. *El duelo como operación esencial de la práctica analítica sitúa la posibilidad de transformación, de metamorfosis allí donde Antígona se muestra suspendida*.

Hay un aspecto de la obra que sitúa el dominio de lo sobrenatural, lo irracional, lo divino, lo demoniaco, la presencia de los dioses griegos. Para Steiner la posibilidad de lo sobrenatural está en insertar los mitos en la poesía, en ciertos rasgos no captables en el análisis formal, en encuentros de la sensibilidad, con categorías de la experiencia hechos que están fuera del hecho empíricos. Los verdaderos poetas dramaturgos abren la puerta a oscuridades verdaderamente significativas. El hombre es un ser vivo resplandeciente pero tiene una peligrosa proximidad a fuerzas más grandes. El genio de la obra, allí donde habla, destacado tanto por Steiner como por Lacan, se presenta en la tormenta de polvo, luego de que hubiesen por orden de Creonte, desenterrado nuevamente el cadáver de Polinices. Allí, cuando todos desvían la mirada, de la podredumbre, allí cuando el sol castiga los sentidos, y el polvo los obliga a cerrar los ojos, se presenta Antígona, lanzando un chillido, un grito cuando distingue su nido vacío….aquí Sófocles, evoca en la figura de Antígona a un pájaro. Es angustiosa soledad la de Antígona en ese momento, …también en ella el nido lecho nupcial quedará vacío y no habrá descendencia…. El Pathos del chillido del ave expresa algo que está totalmente fuera de la razón cívica y formando parte de la condición humana.. Esto se dirige a esas zonas opacas existenciales, que en psicoanálisis ubicamos en relación al estatuto del objeto, en este caso, voz, respecto de las cuales la razón no podría dar respuesta.

Lacan (1960) pone especial énfasis en este recorte de la obra: Los gritos de ave que regresa al nido y no encuentra a su cría. Dice que *el límite en el que nos encontramos aquí situados es el límite mismo donde se sitúa la posibilidad de la* ***metamorfosis,*** *aquél que, transmitido el curso de los siglos, oculto en la obra de Ovidio, retoma en ese giro la sensibilidad europea que es el Renacimiento, todo su vigor, su virulencia para que lo veamos resurgir, hasta estallar en el teatro de Shakespeare. He aquí lo que es Antígona*. Está fuera de si….

Por otro lado también Steiner apunta en el apartado 7 a resaltar la situación de encierro que vive Antígona. Luego del no de su hermana ella decide, de todas maneras, continuar con su propósito. Lo lleva adelante y es castigada por Creonte con el encierro, es enterrada viva. Se da, entonces, la situación de estar muerta en vida. Steiner va a relacionar el encierro con cuestiones que podríamos decir tendrían un corte más social: los bunkers, las epidemias, los barrios privados y los seres humanos allí encerrados. Grupos de personas en luga-

res cerrados mientras la muerte pasa por fuera, cabría preguntarse ¿solo por fuera?

Si trasladamos esta idea a la clínica podríamos pensar en el encierro como un tiempo detenido. Esto pone al sujeto en un lugar de fijeza, algo se pudre… El encierro real de Antígona implica un "entre-dos- muertes": *"Hace mucho tiempo, en efecto, nos dijo que estaba en el reino de los muertos, por esta vez la cosa es consagrada de hecho. Su suplicio consistirá en estar encerrada, suspendida en la zona entre la vida y la muerte. Sin estar aún muerta, ya está tachada del mundo de los vivos. Solamente a partir de allí se desarrolla su queja, a saber, el lamento de la vida."*

Antígona se quejará de irse sin tumba, sin un amigo que la llore, evoca que no tendrá lecho conyugal ni hijos. Insensato contrasentido, puede vivir su vida bajo la forma de lo que está perdido. Este es un momento de franqueamiento, de efecto de enceguecimiento que la deja del lado de la petrificación de Níobe, ilustración de algo que está más cerca de la muerte que de la vida. Efecto que provoca suspensión de la mirada, camino que la conduce a la decisión final del suicidio. Decisión que solo refuerza la tragedia familiar en el intento trunco de restituir la dignidad a través del entierro al que fue hombre solo por ser sujeto del lenguaje. Es importante tomar esta dimensión clínica de la queja y la relación a lo suspendido. En la queja el sujeto repite pero no se implica. Algo entorno a lo que viene de afuera, a veces aparece como un castigo o una maldición, una "tragedia". Esto es relatado como aquello que causa el sufrimiento. El sujeto se encuentra como muerto en vida ya que aunque el tiempo cronológico puede avanzar nada en términos de la lógica sucede. Surge así la idea de lo detenido, esto es escuchado en relación a diferentes órdenes de la vida. La posibilidad de que algo nuevo suceda a partir de la palabra es la propuesta del psicoanálisis. Se podría conseguir un movimiento solo si el sujeto está dispuesto a responsabilizarse por sus actos y no- actos. Perder cierta satisfacción gozosa para recuperarla en una vida más vivible.

A esta operación en psicoanálisis la llamamos duelo, como esencial a la práctica psicoanalítica

-**Antígona y las Antinomias**: la relación a la otredad Hombre- Mujer: Cuando un hombre y una mujer se encuentran corren los peligros del diálogo, están desnudos frente al otro, lo cual abre a esa condición dividida y polémica….qué lugar tuvieron las mujeres en la sociedad griega? Que función cumplieron en las tragedias? Impulsaban un derecho que tenían negado? El discurso de Creonte desde el lugar de la acción política, es de rechazo hacia lo femenino. Antígona, mientras avanza hacia su pathos, cada vez se feminiza más…..Antígona lamenta no solo la extensión de su vida, sino también la extinción dentro de si misma de las vidas por venir: Solo una mujer puede engendrar. Su decisión de morir, nos presenta algo ya presentado por los griegos en sus mitos, con Europa, Io, Fedra, Ariadna, sobre los suicidios femeninos por la feroz in humanidad de los varones, su falta de percepción…Este apartado nos invita a profundizar la problemática del duelo y el pasaje al acto, pudiendo advertir la incidencia de los condicionantes culturales, desde una perspectiva de género en Antígona Velez de Marechal y Antigona furiosa de Gambaro.

Otros resultados en relación a profundizar la noción de mito de Antígona y la Ética del psicólogo.

En el apartado anterior, presentamos el análisis de la obra en el marco del paradigma griego y su cosmovisión, trabajando actualmente en la articulación con otros contextos históricos de Argentina, propuestos por autores argentinos La conquista del desierto a fines del siglo XIX, por Marechal, confrontándose criollos y pueblos

originarios y en el caso de Antígona Furiosa los años de dictadura militar 1976 a 1983 con Videla

En este apartado consideramos el paradigma actual que traza la ley de salud mental vinculado a los derechos humanos, considerando para la práctica del psicólogo un análisis en particular sobre los jóvenes y los enfrentamientos generacionales y la equidad de derechos que nos propone Antígona. Reflexionamos sobre la naturaleza de las relaciones de poder, los valores que se reclaman, y como los adultos:

a) *están tan prontos a sacrificar a sus generaciones de jóvenes por lo ideales*, enviando a los jóvenes a la muerte. Cuando ocurre el doble suicidio de Hermón y Antígona, sale a relucir la muerte de Megareo, en la palabra de Eurídice, esposa de Creonte: ambos lechos están vacíos…Megareo, hijo de Creonte, se sacrificó con anterioridad en la guerra contra Tebas. Lo que causa la muerte violenta de los hijos es la naturaleza de las relaciones de poder y los valores que se proclaman, que parecen justificar los sacrificios de los jóvenes en aras a los ideales de preservación, enviándolos a la tumba: qué lugar se da al joven en la sociedad?

b) *Provocan segregación*: También se manifiesta una incidencia patológica de posiciones estigmatizantes, advirtiendo sobre las representaciones sociales. Un aspecto a remarcar en este análisis es la posición de Creonte: el lugar en el discurso que le da a Polinices y sus consecuencias, su posición respecto de qué es una mujer….Se trata de abrir la escucha. Esas posiciones en el discurso y desde un lugar de poder, alienan.

c) *Tienen errores de juicio con consecuencias nefastas*: La problemática de la posición representada por Creonte, puede ubicarse como un crimen contra la vida. Tuvo un error de juicio, que provoca la inversión: Antígona a de vivir muerte bajo la tierra y Polinices ha de estar muerto vivo arriba…..Esta oscuridad nos grita desde hace 3000 años, dice Steiner…Los Horrores de la guerra….jóvenes sin proyectos, suicidas, muertes por sobredosis, por accidentes por alcoholización….abrimos nuestros oídos?.

Esta temática nos confronta con el dolor de nuestra sociedad respecto de los desaparecidos y la temática a de la función del duelo. Antígona a través de cumplir con el rito funerario, por un lado, le da dignidad a quien fue hombre, también separa lo vivo de lo muerto. Su gesto es esencialmente en relación a la dignidad humana. Por el contrario, no dar sepultura, es no concluir y dejar la peste. Nuestra reflexión es qué consecuencias hoy, en relación a la salud mental, provoca en nuestro país los años de oscuridad del Proceso Militar y sus efectos?de la malograda "guerra para recuperar Las Malvinas" El asesinato de la vida por obra de medida políticas de los "vivos". Generaciones de jóvenes desaparecidos, muertos, familiares afectados, jóvenes que emigraron, que volvieron, cómo impacta en su descendencia? Ha sido posible elaborar duelos? Como se presenta en la consulta? Cuál es la lectura? Se revisa los procedimientos de abordaje de modo que se incluya esta perspectiva en el análisis de la problemática?

CONCLUSION

Se generó una articulación interdisciplinaria e intercátedra. El trabajo de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria ha posibilitado ahondar en la noción de mito de Antígona, articulándolo con la dimensión trágica de la experiencia analítica y la ética del psicólogo en nuestra realidad profesional. Esta modalidad enriquece la formación.

El análisis nos provee elementos que nos permiten profundizar el análisis clínico en relación a la transmisión en sus aspectos posibilitadores y otros condicionantes de lo que un sujeto cree es su destino. A la vez nos advierte sobre los efectos de las relaciones de poder sobre el destino de generaciones futuras. En el trabajo sobre Antígona respecto de su Ate, la transmisión, el linaje, lo generacional nos enseña que respecto de la práctica, se trata es de ubicar en el corazón del problema a la castración, la constitución del sujeto del deseo. En el acto de Antígona está presente la valoración, la dignidad de lo humano como existente, separar lo muerto de lo vivo. Un inicio de toma de posición frente a un destino trágico, con la idea de dignificar con un acto.

Podemos articular el mito de Antígona, profundizando el análisis de los excesos en la posición amo con elementos referenciales del campo de la Ética y los derechos humanos quedando advertidos de lo que puede producir segregación y violencia. Destacamos aquí la Responsabilidad científica que tiene el psicólogo con la sociedad, y su principio ético de respetar la dignidad de las personas y los grupos, siendo sensible a la diversidad.

Hemos demostrado a través del análisis de Antígona, la dimensión fecunda que pude verse posibilitada a condición de dar lugar en un dispositivo de tratamiento, al mito individual en una primer instancia.

En la investigación se pudo verificar en la Práctica Profesional Supervisada, los efectos saludables de favorecer dispositivos que desplieguen y den cabida a los mitos infantiles respecto de sexualidad y muerte.

REFERENCIAS

Freud,S (1915) *El Moisés de Miguel Ángel*. O.C. Tomo XII Amorrortu

Gambaro G(1986) *Antígona Furiosa* Teatro 3 Ediciones La Flor Bs As

García G (2004) *La metamorfosis del objeto* Ed Alción Córdoba Argentina

Lacan J (1952) *Mito individual del neurótico*. Intervenciones y textos. Ed manantial Bs as

(1956) Seminario IV *Las relaciones de objeto*. Ed Paidós. Buenos aires

(1958) *La cosa freudiana o la razón desde Freud*. Escritos I

(1959-60) Seminario VII *La ética en Psicoanálisis*. Paidós. Bs As

(1969) Seminario XVII *El reverso del psicoanálisis*. Paidós Bs as

Marechal, L (1958) *Antígona Velez* PRIMERA EDICIÓN 1998 Ediciones Clásicas Literarias Córdoba

Sófocles (V) *Antígona* Versión completa.(2011) Ed Longseller Bs As Argentina

Steiner G. (1987*)* *Antígonas* Ed Gedisa. Barcelona

15 – NEUROCRIMINOLOGÍA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA: FUNCIONES EJECUTIVAS Y COGNICIÓN SOCIAL

AUTORES:

Ibeth Rocío Cáceres-Durán [12], Wilson Miguel Salas-Picón [13]

Resumen

Las neurociencias han permitido concebir la violencia de pareja desde otra perspectiva. Por ende, el estudio tiene como objetivo establecer la relación entre funciones ejecutivas y el desempeño en las tareas que evalúan cognición social en un grupo de hombres maltratadores del municipio de Sogamoso- Boyacá, Yopal y Barrancabermeja. Se planteó un método no experimental de tipo ex post facto, transeccional-correlacional; se recolectaron datos mediante instrumentos que evaluaron las variables en estudio. Participaron 34 hombres distribuidos así: 17 maltratadores y 17 no maltratadores; sus edades oscilaron entre 25 y 58 años. Se utilizó el SPSS 22 para el análisis de información y pruebas no paramétricas. En general el desempeño de hombres no maltratadores fue mejor en cognición social, contrario en funciones ejecutivas donde obtuvieron un desempeño similar. Los resultados permiten concluir que el desempeño en tareas de funciones ejecutivas afecta el desempeño en tareas de cognición social para los grupos evaluados.

Palabras clave: Violencia pareja, Funciones Ejecutivas y Cognición social.

Neurocriminology of the partner of violence: Executive Functions and Social Cognition

Abstrac

Neuroscience have allowed conceiving partner violence from another perspective. Therefore, the study aims to establish the relationship between executive functions and performance on tasks that assess social cognition in a group of male abusers Sogamoso- the municipality of Boyaca, Yopal and Barrancabermeja. A transactional-correlational not experimental method of ex post facto was raised; Data were collected by instruments that assessed the study variables. 34 men participated distributed as follows: 17 abusers and 17 non-abusers; their ages ranged between 25 and 58 years. SPSS 22 was used for data analysis and nonparametric tests. Overall performance was better abusive men in social cognition, executive functions contrary where they obtained a similar performance. The results suggest that performance on tasks of executive functions affect performance in social cognition tasks for groups evaluated.

Keywords: Partner Violence, Executive Functions and social cognition.

12 Candidata a Magister en Psicología Jurídica, Especialista en Psicología Forense, Psicóloga. Profesional Especializado en el área de víctimas para la Defensoría del Pueblo Regional Casanare. Correo-e: ibrocadu@gmail.com; Institución de adscripción: Universidad Cooperativa de Colombia; Colombia.

13 Candidato a Magister en Psicología Jurídica, Psicólogo, profesor escalafonado en nivel de instructor en el programa de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Barrancabermeja, Colombia. Correo-e: wilson.salas@campusucc.edu.co; Institución de adscripción: Universidad Cooperativa de Colombia; Colombia.

Neurocriminología de la violencia de pareja: Funciones ejecutivas y cognición social

El estudio de la actividad psíquica (emociones, comportamiento y cognición) y la comprensión de su razón de ser (Luria, 1982) es un área que ha despertado el interés de las ciencias sociales y humanas desde varias décadas, toda vez que se pretende dar desde dicha perspectiva, explicaciones sobre el comportamiento humano. Sin embargo, con el incremento de la criminalidad a nivel mundial, este interés se ha ido orientando en la investigación de aquellas conductas que tienen un alcance jurídico (Muñoz, Manzanero, Alcázar, González, Pérez & Yela, 2011; Garrido, Stangeland & Redondo, 2006); permitiendo con ello, la estructuración de modelos y paradigmas que explican desde diversas posturas su etiología.

En los primeros intentos por comprender el comportamiento humano, su capacidad de pensar, hablar y memorizar, era atribuida a fenómenos espirituales, (Labos, Slachevsky, Fuentes & Manes, 2008), pero posteriormente, estos postulados fueron reevaluados con la realización de investigaciones en seres humanos y animales, demostrando que el sistema nervioso central (SNC) es el responsable de la actividad psíquica (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2001), por lo cual, la presencia de alteraciones en el mismo, genera cambios emocionales y cognitivos que afectan las conductas sociales (Machuca & Barroso, 2006) con posibles repercusiones a nivel jurídico (Garrido, Stangeland & Redondo, 2006). Estos hallazgos dan cuenta de la necesidad de involucrar en la interacción social, cultural y psicológica, el factor biológico, puesto que este acercamiento permite incorporar elementos indispensables en la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales humanos (Geary, 2008; Tirapu, 2012).

Acorde a lo anterior, existen conductas con alcance jurídico que han sido estudiadas desde estos planteamientos, debido a que se ha comprobado que la perspectiva normativa resulta insuficiente para la comprensión y prevención de la criminalidad (Procuraduría General de la República, 2005). Dentro de este tipo de comportamientos se encuentra la violencia de pareja, considerada por la Organización Mundial de la Salud (2002) como un subtipo de violencia intrafamiliar que comprende el conjunto de comportamientos y acciones emprendidas por los hombres maltratadores hacia sus parejas; también definida como un patrón de comportamientos agresivos y coercitivos que presentan los adultos hacia su compañera o compañero íntimo (Jouriles, McDonald, Norwood & Ezell, 2001; citado por Olaya, Tarragona, De la Osa & Ezpeleta, 2008).

En el contexto colombiano, se han adelantado investigaciones sobre violencia intrafamiliar y violencia de pareja, dirigidas principalmente por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015), las cuales han permitido comprender y en cierta medida dilucidar su trascendencia puesto que los resultados obtenidos señalan que la principal forma de violencia intrafamiliar es aquella emitida por la pareja con 64,33% y las cifras sobre violencia de pareja advierten que el 77,58% de las mujeres que han convivido con sus parejas, sufrieron cierto tipo de violencia; actos que traen consigo costos económicos para el país puesto que este fenómeno cuesta el 4% del gasto del producto interno bruto (PIB) (Ribero & Sánchez, 2004). Es de aclarar, que si bien es cierto los estudios adelantados dan cuenta de la violencia ejercida mayoritariamente de hombres hacia mujeres (tema de investigación), la violencia de pareja también es practicada por parte de las mujeres hacia hombres aunque en menor proporción desconociéndose cifras y procesos judiciales adelantados (Morse, 1995; Straus, 1993; Straus y Gelles, 1988), y entre parejas homosexuales (Bartholomew, Regan, Oram & White, 2008; Burke & Follingstad, 1999; Burke, Jordan & Owen, 2002; Turell, 2000).

Debido a ello, la legislación colombiana ha elaborado leyes que buscan abordar este fenómeno social acorde a las condiciones de la población para disminuir su frecuencia e impacto, como son la Ley 294 de 1996 reformada por la Ley 575 de 2000, la Ley 1257 de 2008 y la más reciente la Ley 1542 del 5 de julio de 2012 donde se elimina el carácter querellable y desistible de delitos como violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria (Ley 599, 2000). Las altas cifras de esta problemática, las incongruencias entre el deber ser desde la legislación con el actuar de la población y el sinnumero de actuaciones que se han adelantado para mitigar la problemática, conlleva a que se considere la violencia de pareja como uno de los principales problemas en salud pública (Olaya, Tarragona, De la Osa & Ezpeleta, 2008; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002) debido a tres factores: a) la incidencia que posee en un número considerable de personas; b) su importancia a nivel psicológico en la salud individual de las personas que la viven, denominadas víctimas y victimarios; y c) las repercusiones sociales y económicas que trae consigo.

En concordancia con lo anterior, los autores de la presente investigación proponen un constructo que aborda la violencia de pareja desde la psicología jurídica y la neurocriminología definiendo así esta problemática como un comportamiento que alcanza implicaciones jurídicas y sociales, debido a una alteración en la conducta del individuo que afecta su triada cognitiva (el resultado del comportamiento es producto de una confluencia entre el componente emocional y cognitivo), lo cual dificulta la convivencia, transgrede la integridad y dignidad, al igual que la estabilidad en los vínculos afectivos establecidos y aceptados socialmente. Lo anterior, se instrumentaliza a través de actos caracterizados por la dificultad en el control de impulsos, inflexibilidad cognitiva, baja inhibición, poca planeación, anticipación de las consecuencias, interpretación inadecuada sobre la intencionalidad del comportamiento del otro y la utilización de violencia instrumental en los actos como una forma de sometimiento, control y poder.

La presente investigación centró su objeto de investigación en establecer si existe una relación entre las funciones ejecutivas y el desempeño en las tareas que evalúan cognición social en los comportamientos que poseen un alcance jurídico de un grupo de hombres maltratadores y no maltratadores del municipio de Sogamoso- Boyacá, Yopal y Barrancabermeja-Santander, teniendo en cuenta que estas dos variables neuropsicológicas, son producto de la conexión de redes neuronales y de estructuras cerebrales especificas (lóbulo frontal, cortex prefrontal, amigdala, etc.) que permiten el desarrollo y ejecución de habiliades cognitivas, como la planeación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, teoria de la mente, empatía, reconocimiento de emociones entre otras, las cuales han demostrado la relación existente entre el comportamiento de los seres humanos con el sistema nervioso central (Hurtado & Serna, 2012).

Método

Diseño

Estudio no experimental, ex post facto, transeccional, de tipo correlacional. Es no experimental de tipo ex post facto, teniendo en cuenta que no se busca manipular las variables, sino observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural después de haber sucedido, para que sean analizados posteriormente. Por su parte, el tipo transeccional se da porque la recolección de datos se realizará en un único momento

(Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y de hombres ente en un grupo de maltratadores y un grupo de no maltratadores. l primero es variables, sino observar los fenomenos talcance correlacional, puesto que este tipo de investigación busca medir el grado de relación que existe entre dos o más categorías, conceptos o variables (Hernández, et al., 2010).

Participantes.

La muestra estuvo conformada por 17 hombres maltratadores y 17 hombres no maltratadores del municipio de Sogamoso- Boyacá, Yopal y Barrancabermeja-Santander. La muestra fue seleccionada por medio de un muestreo no probabilístico, por conveniencia.

Los criterios de inclusión y exclusión se caracterizaron para cada grupo de participantes así: Los hombres maltratadores debían presentar mínimo un año de convivencia de pareja; haber ejercido algún tipo de violencia hacia su cónyuge en más de una ocasión; tener registros de procesos administrativos o judiciales relacionados con Violencia Intrafamiliar (en adelante VIF); ser mayor de edad y tener un nivel de educación básico para la comprensión de las pruebas aplicadas; no poseer antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas (en adelante SPA). En los no maltratadores los criterios fueron: mínimo un año de convivencia con su pareja; no tener procesos administrativos o judiciales por VIF; no haber ejercido algún tipo de violencia en contra de su pareja la cual se determinará a través de una prueba de cribado; ser mayores de edad y poseer un nivel de educación básico que les permita responder a las actividades en la aplicación de los instrumentos.

A continuación en la tabla 1, se presentan las variables de estudio y en la tabla 2, la operacionalización de las mismas con sus instrumentos:

Tabla 1. Variables relevantes del estudio

CONSTRUCTO	DESCRIPCIÓN	VARIABLE	FUENTE
Funciones ejecutivas	Capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente.	Planeación: Capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo (Tsukiura, Fujii, & Takahashi, 2001). Control inhibitorio: Capacidad de inhibir o controlar las respuestas automáticas o impulsivas para dar lugar a respuestas que se encuentran mediadas por la atención y el razonamiento. Para llevar a cabo la inhibición de las interferencias se puede realizar a nivel motor, conductual o atencional. Flexibilidad cognitiva: Capacidad que posee el sujeto para detectar la ineficacia de sus conductas en situaciones particulares o novedosas y la consecuente habilidad para sustituirlas por otras más ajustadas a los requerimientos de dichas circunstancias.	Figura del Rey (forma A), STROOP, Wisconsin, TMT, Laberintos de BANFE-2

Cognición social	Comprender y explicar la influencia que tiene sobre un sujeto, ya sea de manera real o imaginada las emociones, conductas y pensamientos de los individuos. Asimismo, el grado de intervención de la motivación y emoción, sobre la conducta y la cognición.	Empatía: Respuesta emocional producto de una comprensión del estado emocional que vive otro individuo y que involucra procesos cognitivos y emocionales. Teoría de la mente: Capacidad para atribuir un estado mental (pensamientos, emociones, deseos, creencias, intenciones) a las demás personas (Butman & Allegri, 2001; (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007), convirtiéndose de esta manera en un factor esencial para la interacción social, ya que le permite a los individuos tomar decisiones sobre las respuestas con cierto grado de seguridad sobre sus posibles efectos en el entorno (Wilde, Astington & Barriault, 2001).	Faux Pas, historias, reconocimiento emocional en ojos y en caras y EQ-CAMBRIDGE

Instrumentos y operacionalización de variables.

Los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación, cuenta con los criterios de validez y confiabilidad. Estos se encuentran distribuidos por cada una de las variables objeto de investigación (funciones ejecutivas y cognición social), de la siguiente manera:

Operacionalización de variables de estudio.

Tabla 2. Funciones Ejecutivas

Variable	Descripción	Fuente
1. Planeación	Permite determinar si un sujeto presenta un rendimiento mnésico insuficiente ó si la insuficiencia en su rendimiento es atribuible a un nivel operatorio perceptivo inferior, y por tanto a una de las dificultades a nivel de la Percepción Visual Inmediata, ó si presenta déficits en ambas funciones mentales superiores.	REY, Test de Copia y de Reproducción de memoria de figuras geométricas complejas. Figura A.
2. Control inhibitorio	Evalúa la capacidad para inhibir una respuesta automática y señalar una respuesta con base en un criterio arbitrario.	STROOP
Planificación de la conducta y perserveración (flexibilidad cognitiva).	Valorar Funciones cognitivas asociadas al funcionamiento de la corteza prefrontal del cerebro, tales como funciones de planificación de la conducta. Aptitud intelectual relacionada con la adaptación social.	Test de Laberintos de Porteus del BANFE-2
3. Planificación, perseveración (flexibilidad cognitiva)	Evalúa las Funciones Ejecutivas que requiere de estrategias de planificación, razonamiento abstracto, la perseveración (flexibilidad cognitiva) y la utilización del "feedback" ambiental para cambiar esquemas.	Test de clasificación de cartas de Wisconsin
4. flexibilidad cognitiva	Conocido en español como test de construcción de secuencias o test de senderos, es un instrumento que consta de dos partes, A y B, que evalúa la flexibilidad cognitiva, la atención y la velocidad para la búsqueda visual a la vez que la función motora (Spreen, & Strauss, 1991)	Trail Making Test

Tabla 3. Cognición Social

Variable	Descripción	Fuente
5. Habilidad para reconocer a través de la expresión facial, el estado mental de una persona.	El test se estructura a partir de 20 fotografías o láminas, las cuales presentan expresiones faciales efectuadas por un individuo. Estas láminas se caracterizan por poseer unas condiciones de iluminosidad controlados y ajustados, evidenciando siempre su rostro de frente. La persona manifiesta 10 emociones básicas y 10 emociones complejas, las cuales se encuentran plasmadas a través de fotografías impresas en color; blanco-negro, con un diámetro de 10"x 8".	Test de Reconocimiento Emocional en Caras
6. Habilidad para reconocer a través de la mirada, el estado mental de una persona.	La prueba se estructura en 36 fotografías o láminas que representan ojos de diferentes personas. Estas son exhibidas una por una a través de un orden fijo. Las miradas manifiestan estados mentales complejos, los cuales son definidos por Baron Cohen y cols. (2001; citado por De Achaval, 2010**)** como un proceso psicofisiológico que le permite al individuo reconocer y atribuir intenciones o estados a otra persona. Las láminas tienen plasmadas miradas que son estímulos que contienen a su alrededor cuatro palabras que representan emociones. La tarea del examinado consiste en escoger una de ellas, la que mejor represente lo que está pensando o sintiendo en la mirada del individuo de la imagen.	Test de Reconocimiento Emocional en ojos
7. Empatía 8. Teoría de la mente	Esta prueba mide la capacidad para identificar cuando un individuo dice algo inadecuado pero sin premeditarlo, toda vez que dicha acción era o podría haber tenido como consecuencia herir a otra persona. Esta habilidad se desarrolla entre los 9 y 11 años.	Test de Faux Pas

9. Teoría de la mente	La prueba se estructura a partir de 16 historias, las cuales fueron descritas por Happé y cols. (1999; 2001; Citado por De Chaval, 2010). Es de resaltar, que ocho (8) de las dieciséis historias, evalúan teoría de la mente (ToM), la otra mitad de las historias se caracterizan por ser historias físicas. Las historias que evalúan ToM, contienen preguntas que permiten evaluar la capacidad del examinado para inferir estados mentales, a partir de las intenciones de los personajes, mientras que las historias físicas si bien es cierto que involucran a personas, las preguntas se caracterizan por indagar sobre cualidades físicas y no la inferencia de estados mentales.	Test de Historias TOM
10. Empatía emocional y cognitiva	Test que se encuentra estructurado con 60 preguntas y cuatro opciones de respuestas, las cuales contienen afirmaciones cotidianas con las que estaría relacionada consigo mismo.	EQ-CAMBRIDGE

Resultados

La muestra estuvo conformada por 34 hombres distribuidos en dos grupos, el primer grupo 17 hombres maltratadores y el segundo grupo 17 hombres no maltratadores. Dentro del análisis de las características sociodemográficas se encontró que las edades de los participantes oscilaron entre 25 y 58 años, con edad media de 40.21 años y *D.E* de 9.905. La distribución de la muestra respecto a la procedencia indica que el 47.1% de los participantes residen en el municipio de Barrancabermeja, el 47.1% en Sogamoso y el 5.9% en Yopal. La distribución de la muestra por nivel educativo se dio de la siguiente manera: el 20.6% cuenta con bachillerato incompleto, el 5% es bachiller, el 18% técnico y el 4% posee nivel de formación profesional.

Análisis estadístico para la muestra normativa

Se evaluó la normalidad de los datos para cada una de las variables por medio de las pruebas Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Los resultados obtenidos oscilaron entre (Zk-s= 0.515, p= 0.000) y (Zk-s = 0.088, p = 0.002), permitiendo evidenciar que los datos nos son normales.

Para el desarrollo de la investigación, se aplicaron pruebas que evaluaran el desempeño en tareas de cognición social y funciones ejecutivas para cada uno de los grupos (hombres maltratadores y no maltratadores). A continuación se presentan los resultados obtenidos a las puntuaciones en cada una de las pruebas por cada grupo; así mismo, se señalan los estadísticos de comparación de medias que permiten aceptar o rechazar las hipotesis nulas, que para este caso específico sería que no existe diferencia entre las medias por grupos en cada una de las pruebas.

Análisis de resultados Cognición Social

En las preguntas control del Faux Pas los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 3 y 26, con X = 15.53 y *DE* = 7.072 y en el grupo de no maltratadores entre 22 y 30, con X = 25.47 y *DE* = 2.348. En el mismo instrumento para las preguntas con Faux Pas o metida de pata, los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 0 y 79, con X = 30.24 y *DE* = 21.661 y en el grupo de no maltratadores entre 64 y 79, con X = 72.18 y *DE* = 4.876. Para la validación de hipótesis se utilizó el estadistico U Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov y se tuvo como resultados en las dos partes de la prueba un *U*= 0.000 y *p* = 0.000, indicando que la distribución de los puntajes en esta prueba no es la misma para los dos grupos.

Los puntajes obtenidos en el test de historias por el grupo de maltratadores osciló entre 12 y 19, con X = 16.47 y *DE* = 2.125 y en el grupo de no maltratadores entre 16 y 18, con X = 17.06 y *DE* = 0.659, con *U*= 3.339 y *p* = 0.240. En el EQ de Cambridge los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 0 y 1, con X = 0.65 y *DE* = 0.493 y en el grupo de no maltratadores entre 0 y 1, con X = 0.41 y *DE* = 0.507, con *U*= 0.245 y *p* = 0.734. En los dos casos se conserva la hipótesis nula.

En el test de la mirada (ojos) los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 11 y 26, con X = 19.82 y *DE* = 4.172 y en el grupo de no maltratadores entre 18 y 27, con X = 24.53 y *DE* = 2.183; con *U*= 0.001 y *p* = 0.002. En el test de Caras, los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 13 y 18, con X = 16.88 y *DE* = 1.536 y en el grupo de no maltratadores entre 15 y 19, con X = 18.18 y *DE* = 1.131; con *U*= 0.004 y *p* = 0.017 (Anexo 3). En ambos casos se rechaza la hipótesis nula.

Análisis de resultados Funciones Ejecutivas

En el TMT parte A los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 0 y 3, con X = 2.18 y *DE* = 1.015 y en el grupo de no maltratadores entre 1 y 3, con X = 1.88 y *DE* = 0.600, *U*= 0.218 y *p* = 0.112; rechazando la hipótesis nula; a diferencia de el TMT parte B donde se acepta la hipótesis nula puesto que los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 0 y 3, con X = 1.47 y *DE* = 0.943 y en el grupo de no maltratadores entre 0 y 3, con X = 0.88 y *DE* = 0.857, con *U*= 0.073 y *p* = 0.240.

En la figura de Rey- Copia los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores osciló entre 1 y 3, con X = 2.35 y *DE* = 0.606 y en el grupo de no maltratadores entre 1 y 3, con X = 2.24 y *DE* = 0.562, con *U*= 0.586 y *p* = 1.000, conservando la hipótesis nula.

Para el análisis de resultados en la prueba de laberintos, se retomaron tres puntuaciones teniendo en cuenta las categorías asignadas por la prueba Tocar, Atravezar y Tiempo. Respecto a los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores en cada una de las pruebas fue el siguiente: LAB-T osciló entre 0 y 3, con X = 1.82 y *DE* = 0.951, LAB-A osciló entre 1 y 3, con X = 1.88 y *DE* = 0.928, LAB-TI osciló entre 1 y 3, con X = 2.65 y *DE* = 0.702 y en el grupo de no maltratadores LAB-T osciló entre 0 y 3, con X = 1.59 y *DE* = 0.795 (Anexo 2), LAB-A osciló entre 1 y 3, con X = 1.12 y *DE* = 0.485, LAB-TI osciló entre 3 y 3, con X = 3.00 y *DE* = 0.000. En la validación de hipótesis se obtuvo para LAB-T *U*= 0.496 y *p* = 0.954; y para LAB-TI *U*= 0.245 y *p* = 0.734; conservando en ambos casos la hipótesis nula, a diferencia de LAB-A con *U*= 0.022 y *p* = 0.046, donde se rechaza la hipótesis.

Los puntajes obtenidos de Winsconsin por el grupo de maltratadores osciló entre 0 y 3, con X = 1.06 y *DE* =

1.088 y en el grupo de no maltratadores entre 0 y 0, con X = 0.00 y *DE* = 0.000; con *U*= 0.009 y *p* = 0.017, rechazando así la hipótesis nula.

Finalmente, el análisis de resultados para el Test de Stroop se realizó de acuerdo a las categorias asignadas por los autores del instrumento Palabra, Color y Color-Palabra. Respecto a los puntajes obtenidos por el grupo de maltratadores en cada una de las pruebas fue el siguiente: Stroop- P osciló entre 2 y 3, con X = 2.35 y *DE* = 0.493, Stroop- C osciló entre 0 y 3, con X = 1.41 y *DE* = 1.326, Stroop- CP osciló entre 0 y 3, con X = 1.71 y *DE* = 0.849 y en el grupo de no maltratadores Stroop- P osciló entre 2 y 2, con X = 2.00 y *DE* = 0.000, Stroop- C osciló entre 1 y 2, con X = 1.12 y *DE* = 0.332, Stroop- CP osciló entre 1 y 2, con X = 1.24 y *DE* = 0.437. En la validación de hipótesis se obtuvo para Stroop- P *U*= 0.079 y *p* = 0.240, para Stroop- C *U*= 0.919 y *p* = 0.240, y para Stroop- CP *U*= 0.085 y *p* = 0.240, razón por la cual en las tres categorás se conserva la hipótesis nula.

Coeficientes de Correlación

Dentro del análisis estadístico realizado para la presente investigación, también se realizaron correlaciones para verificar el grado de variación conjunta existente entre dos variables. Para este análisis se utilizaron las correlaciones bivariadas para cada una de las pruebas mediante el coeficiente Sperman y los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Análisis correlacional para Cognición Social

En el caso de Faux Pas preguntas control de hombres no maltratadores, correlacionado con hombres maltratadores, se obtiene un *p* = 0.860; para las preguntas experimentales (con metidas de pata) de la misma prueba se obtiene un *p* = 0.307; para el test de la mirada se obtiene un *p* = 0.946; en el test de caras un valor *p* = 0.538; y en la prueba de empatía EQ- Cambridge para los dos grupos se obtuvo un *p* = 0.653; indicando que las variables establecidas en esta prueba no correlacionan significativamente.

Análisis correlacional para Funciones Ejecutivas

Para la prueba TMT-A se obtuvo un *p* = 0.751; en TMT-B, *p* = 0.485; en la Figura de Rey-Copia, *p* = 0.319; indicando que las puntuaciones entre grupos para estas pruebas no correlacionan significativamente y por tanto se acepta la hipótesis nula de independencia.

El análisis de correlación para la prueba de laberintos se llevo a cabo mediante las variables expuestas por la prueba Tocar, Atravesar y Tiempo. Para la prueba LAB-T se obtuvo un *p* = 0.219, para LAB-A se obtuvo un *p* = 0.235 y para LAB-TI se obtuvo un *p* = 0.000; indicando que las puntuaciones entre grupos para las variables de tocar y atravesar no correlacionan significativamente; caso contrario ocurre con la variable tiempo donde se puede observar una correlación significativa.

En las tarjetas de Wisconsin para los dos grupos con *p* = 0.000, indica que existe correlación significativa entre las puntuaciones.

Para el test de Stroop el análisis de correlación se llevo a cabo mediante las mediciones establecidas por la prueba Palabra, Color, Color-Palabra. Para la prueba Stroop-P se obtuvo un $p = 0.000$, para Stroop-C se obtuvo un $p = 0.363$ y para Stroop CP se obtuvo un $p = 0.451$; indicando que las puntuaciones entre grupos para las variables de color y color-palabra no correlacionan significativamente pero en la variable palabra si existe correlación significativa.

Discusión

El incremento de la criminalidad a nivel mundial ha despertado el interés de las ciencias sociales y humanas generando con el paso de los años un mayor número de investigaciones sobre aquellas conductas que poseen un alcance jurídico (Muñoz, Manzanero, Alcázar, González, Pérez & Yela, 2011; Sandoval & Martínez-Barón, 2008; Garrido et al., 2006). Este tipo de investigaciones se han realizado desde diferentes perspectivas, cada una de ellas con el fin principal de comprender la génesis del comportamiento, especialmente aquel que no se ajusta a las "normas y principios" sociales puesto que la explicación normativa de la conducta resulta insuficiente para la comprensión y prevención de la criminalidad (Henry & Plemmons, 2012; Greely, 2008; Procuraduría General de la República, 2005).

En coherencia con lo expuesto, los avances obtenidos desde el campo de las neurociencias han permitido establecer una nueva ruta para la comprensión de los niveles de responsabilidad y regulación en el desarrollo de conductas que poseen un alcance jurídico, es así que poco a poco se ha venido otorgando un papel protagónico a las estructuras y funcionamiento del cerebro humano en relación con el desarrollo de determinados comportamientos, sin desconocer la influencia de otros factores psicosociales. La premisa expuesta se sustenta en los plantamientos realizados por García (2007), el cual reafirma que existe una relación entre comportamiento violento y determinados neurotransmisores, tal como lo expone Berman y Coccaro en 1998. Lo anterior pone de manifiesto que existe un camino que se ha venido consolidando a través de la literatura científica emergente sobre cerebro y conducta, tal como lo manifiesta Best, Williams & Coccaro (2002) al afirmar que existen investigaciones que señalan la relación entre comportamiento violento y la corteza prefrontal.

Para Morse (2004), los avances obtenidos por las neurociencias en lo concerniente a la comprensión de la conducta ha permitido entender sobre qué situaciones y quién puede gozar de capacidad general de juicio racional. De acuerdo a lo anterior, la violencia de pareja es considerada una conducta con alcance jurídico y es tan amplio su impacto en la población que la denominan como uno de los principales problemas en salud pública a nivel mundial (Olaya et al., 2008; Krug et al., 2002).

Los aspectos abordados, motivaron la realización de la presente investigación, con el fin de dar una explicación a este tipo de comportamiento desde la neurocriminología y por tanto, su objeto de investigación fue establecer si existe una relación entre las funciones ejecutivas y el desempeño en las tareas que evalúan cognición social en un grupo de hombres maltratadores del municipio de Sogamoso-Boyacá, Yopal-Casanare y Barrancabermeja-Santander. Para responder al objetivo, se realizaron análisis de normalidad, estadísticos descriptivos, comparación de medias en el desempeño de las tareas ejecutadas entre grupos y correlaciones inter grupos para la validación de hipótesis.

A nivel general, los datos obtenidos en éste estudio, cumplen el objeto de investigación y permiten evidenciar que existe relación entre las funciones ejecutivas y el desempeño en las tareas que evalúan cognición social en los grupos evaluados. Aspectos que se encuentran relacionados con la propuesta de Anderson (2002), quien establece que los procesos asociados a las funciones ejecutivas incluyen principalmente la anticipación, planeación, autoregulación, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio, cada uno de los cuales coinciden con aquellas funciones que involucran más valores afectivos y motivacionales (Zelazo y Müller, 2002 citado por Lozano & Ostrosky, 2011), que se asocian a la cognición social para la comprensión de la interpretación que el sujeto realiza sobre las interacciones que ocurren en su medio.

Respecto a los resultados obtenidos en las tareas que evalúan cognición social en la comparación de medias, se encontró que instrumentos como el Faux Pas, el test de la mirada, test de caras, refieren que la distribución de los puntajes no es la misma para los dos grupos, y por tanto, existe la probabilidad que los hombres maltratadores evaluados, identifiquen situaciones como altamente conflictivas aunque no lo sean, caso contrario ocurre en los hombres no maltratadores, donde las puntuaciones superiores indican una diferenciación más clara entre aquellos hechos que no generan conflicto. Asimismo, los resultados permiten mencionar,que el grupo de maltratadores evaluados presenta ciertas dificultades para la identificación de estados mentales complejos; es decir identificar, reconocer y atribuir intenciones o estados emocionales en otras personas, situación que interfiere en la interacción positiva con las personas de su entorno cercano, específicamente su pareja, para el caso que nos atañe. Éstas características de acuerdo a Vitaro et al., (2002), se deben a que la agresión de tipo impulsiva se caracteriza por ser una respuesta inmediata ante situaciones reales o imaginadas, que se perciben como amenazantes o de provocación, las cuales son generandas por un alto componente emocional. Postulado que también ha sido investigado por Raine (2001) quien concluyó que los sujetos con una alteración en lóbulo frontal, responden de manera agresiva ante estímulos de tipo trivial; ésta última afirmación debe ser validada para el caso de las personas evaluadas mediante estudios especializados que permitan aportar evidencia al respecto.

Así mismo, se ha encontrado que las personas generadoras de violencia de pareja, presentan dificultades en el establecimiento de nuevos repertorios comportamentales y la incapacidad para la abstracción de ideas diferentes a las que reconoce, siendo éstas últimas de tipo negativas principalmente (Moya-Albiol & Romero-Martínez, 2013; Bueso-Izquierdo et al., 2012; Bueso-Izquierdo et al., 2015; Cohen, Brumm, Zawacki, Sweet, & Rosenbaum, 2003; Citados por Causadías et al., 2010).

A diferencia de lo expuesto con anterioridad, dos de las pruebas que también evaluaron la variable de cognición social, generan una interpretación alternativa a éste tipo de comportamiento, teniendo en cuenta que la distribución de los puntajes en el test de historias y el EQ de Cambridge, fue similar en los dos grupos y por tanto se consideraría que los participantes sin diferenciación alguna, poseen la capacidad para inferir estados mentales a partir de las intenciones de los personajes, así como la capacidad para interpretar y reconocer los sentimientos y emociones en el otro. Sin embargo, estos resultados podrían relacionarse con un factor de deseabilidad social que puede encontrarse presente en los dos grupos y en el grupo de hombres maltratadores principalmente, quienes pueden identificar las emociones del otro como un mecanismo de acercamiento y desarrollo de la aceptación social (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen & David, 2004).

Éstos resultados que podrían explicarse en el caso de los maltratadores acorde a lo espuesto por Andreu (2009), quien ha desarrollado investigaciones relacionadas con la agresión premeditada, que se caracteriza porque su objetivo no sólo es causar daño, sino también alcanzar un propósito; debido a ello, no se produce en respuesta a una acción percibida como amenzante o de provocación y tampoco requiere de una activación emocional alta. En este sentido la explicación de la violencia de pareja se podría postular desde la cognición social en dos modalidades, mediante la agresión impulsiva y premeditada, es decir, que no hay sólo un tipo de agresión presente en el grupo de hombres maltratadores evaluados, siendo éste un aporte importante para la comprensión de ésta problemática desde el modelo de clasificación bimodal en agresores propuesto por Chase et al., (2001), toda vez que permitirá realizar intervenciones de acuerdo a la etiología de la conducta agresora, la incidencia en el campo legal y clínico, así como la comprensión de aquellas circunstancias que motivan la reincidencia de este tipo de comportamientos.

En concordancia con lo anterior, los hallazgos encontrados en las tareas que evaluaron funciones ejecutivas mediante las tarjetas de Winsconsin, siendo ésta una de las pruebas más utilizadas para la evaluación de las funciones ejecutivas (Lezak, 1995; Periáñez & Barceló, 2001; Citados por Ramírez & Ostrosky, 2012); permite evidenciar que la distribución de los puntajes en esta prueba es diferente para los dos grupos. Estos resultados indican que a diferencia de los hombres no maltratadores, los hombres maltratadores poseen dificultades de atención sostenida y selectiva, dificultades en la planificación que se encuentra relacionada con la capacidad de pensar alternativas, hacer una evaluación de las mismas y a partir de ello tomar decisiones o resolver problemas. Así mismo de acuerdo a los resultados existe una alta probabilidad que a éste grupo de personas se le dificulte el cambio de una estrategia inhibiendo la respuesta habitual y ofreciendo nuevas respuestas ante las diferentes situaciones que se presenten a lo largo de su vida. Estos resultados se pueden relacionar con lo propuesto por autores como Alcázar et al., (2010), quienes consideran la impulsividad como la predisposición para la ejecución de una respuesta de manera rápida, sin reflexión, poca planificación que concluye en comportamientos poco adaptativos e inadecuados que conllevan al individuo a un escenario de riesgo delictivo (Raine et al., 2006); **ésta condición impide que las personas puedan anticipar las consecuencias de su comportamiento y de ahí se genera una mayor impulsividad o incapacidad para posponer su respuesta (**Bueso-Izquierdo et al., 2012; Bernard y Bernard, 1984; Baddeley & Wilson, 1988).

Por otra parte, el análisis realizado a los puntajes obtenidos en la evaluación de las funciones ejecutivas mediante el TMT parte A y B, la figura de Rey- Copia, Laberintos y el test de Stroop en sus tres modalidades, distan de lo mencionado con anterioridad, puesto que reflejan la existencia de una distribución similar en los puntajes para los dos grupos y por tanto, sería posible interpretar que en los hombres evaluados existe un desempeño similar en el proceso de cambio de estrategias inhibiendo respuestas habituales para ofrecer nuevas estrategias ante estimulos cotidianos; así como la capacidad de pensar alternativas, sopesar y tomar decisiones ante las situaciones de la vida diaria, realizado un análisis previo sobre las mismas; resultados que motivarian la explicación de la violencia mediante la agresión premeditada.

Si bien es cierto, cada uno de los hallazgos generan alternativas para la compresión de la violencia de pareja, es evidente que la misma no puede ni debe ser explicada únicamente por un modelo unicausal y por tanto para abordarla de manera directa y generar un efecto en las estrategias de mitigación y prevencion de la misma, es necesario crear herramientas efectivas, pero a la vez conocer las características de las personas a quien

vaya dirigido, puesto que el desconocimiento de las características de la población, podrían estar generando el bajo impacto en los programas de intervención y planeación que han sido practicados en la actualidad.

Por otro lado, el análisis correlacional se realizó para establecer la existencia de una posible relación entre los resultados obtenidos por el grupo de hombres maltratadores con el grupo de hombres no maltratadores en cada una de las pruebas que evaluaban las dos variables: funciones ejecutivas y cognición social. Las correlaciones intergrupo para la evaluación de cognición social, permiten evidenciar que los puntajes en los instrumentos utilizados (Faux Pas, test de insinuaciones, test de la mirada, test de caras y EQ de Cambridge) no correlacionan significativamente entre los grupos comparados; resultados que se relacionan con los obtenidos en la evaluación de las funciones ejecutivas para las prueba TMT-A y TMT-B, Figura de Rey-Copia, Laberintos y Stroop, por tanto, en los dos casos se acepta la hipótesis nula de independencia entre los resultados obtenidos por cada uno de ellos, es decir que no existe relación entre los puntajes obtenidos por hombres maltratadores y los resultados de los hombres no maltratadores en cada una de las tareas que evalúan funciones ejecutivas y cognición social.

Los resultados descritos no están relacionados con lo propuesto por Hurtado & Serna (2012), quienes pudieron evidenciar que los sujetos con tendencia psicopática y comportamiento antisocial, presentan dificultades en el procesamiento emocional, actividad que se encuentra vinculada con las funciones ejecutivas y la cognición social, puesto que el efecto que posee dicha dificultad en la conducta según Blair (2010) es una disminución de la sensibilidad, culpa y emocionalidad. Así mismo, también dista de la investigación realizada por Rudebeck et al., en el 2008, quien encontró que la alteración en la corteza prefrontal ventromedial, tendría como resultado cambios en el área emocional, social, inadaptación a contextos y una relación con la violencia. Lo anterior es producto de una dificultad en el procesamiento de la información de su ambiente. Sin embargo, dichos autores sugieren el manejo adecuado de los datos, debido a que aún está en investigación el papel de esta área cerebral en el procesamiento emocional y por tanto es necesario realizar más investigaciones de éste tipo que permitan obtener cada vez más información real para dar explicación a las conductas violentas como es el caso de la presente investigación.

A diferencia de lo expuesto con anterioridad, las tarjetas de Wisconsin para los dos grupos con $p = 0.000$, muestran que existe una correlación significativa entre las puntuaciones, es decir, que sí se relacionan los puntajes obtenidos por el grupo de hombres maltratadores con los puntajes obtenidos por el grupo de hombres no maltratadores y por tanto, se rechaza la hipótesis nula de independencia. Estos resultados dan cuenta de la existencia de dificultades en el desarrollo de tareas que evalúan cognición social en el grupo de hombres maltratadores evaluados, puesto que el desempeño en estas tareas fue superior en el grupo de hombres no maltratadores. Estos hallazgos se pueden relacionar con los estudios neuroanatómicos realizados por Brower y Price (2001), los cuales encontraron que la alteración o disfunción del lóbulo frontal, origina un déficit de las funciones ejecutivas, generando un descontrol agresivo como consecuencia. Asimismo, la conducta agresora de tipo impulsiva se encuentra correlacionado con la corteza prefrontal y el aumento de la agresión con el área orbitofrontal.

Ahora bien, los avances obtenidos por las neurociencias para la comprensión de la conducta del hombre maltratador desde las funciones ejecutivas y cognición social, se sustentan en una gran cantidad de estudios

realizados con niños, niñas y adolescentes, pacientes que presentan lesiones cerebrales, demencias, psicopatologías y déficits cognitivos, demostrando a través de los resultados como las conductas violentas están asociadas a disfunciones neuropsicológicas en procesos psicobiológicos complejos (Swogger et al., 2014; Blair, 2010; Hurtado & Serna, 2012); aspectos que se relacionan de manera directa con lo encontrado en la presente investigación, pues el análisis de resultados ha permitido identificar que existe un mejor desempeño en las tareas que evalúan funciones ejecutivas y cognición social en el grupo de hombres no maltratadores respecto al grupo de hombres maltratadores.

De acuerdo a lo anterior, los autores de la presente investigación proponen un constructo que pretende aportar en la comprensión de la violencia de pareja desde la psicología jurídica y la neurocriminología, considerando esta problemática como un comportamiento con implicaciones jurídicas y sociales que puede ser premeditado o impulsivo, debido a una alteración en la conducta del individuo que afecta su triada cognitiva (el resultado del comportamiento es producto de una confluencia entre el componente emocional y cognitivo), dificulta la convivencia y genera la transgresión de la integridad y dignidad, así como la estabilidad en los vínculos afectivos establecidos y aceptados socialmente.

Este tipo de conducta se caracteriza por la dificultad que presentan las personas en el control de impulsos, inflexibilidad cognitiva, baja inhibición, poca planeación, anticipación de las consecuencias, interpretación inadecuada sobre la intencionalidad del comportamiento del otro y la utilización de violencia instrumental en los actos como una forma de sometimiento, control y poder. Este constructo también está fundamentado en los resultados obtenidos en el presente estudio y autores como Rodríguez y Fernández (2006; Huertas et al., 2005), que han abordado el fenómeno desde diversas perspectivas, las cuales permiten señalar que si bien es cierto estos acercamientos no son suficientes para la comprensión de aquellas condiciones que motivan la generación de una conducta violenta hacia la pareja, los avances obtenidos en los estudios y la literatura permiten determinar que existe una correlación a nivel genético, neurobiológico, psicofisiológico y social con este tipo de comportamientos.

Finalmente, los resultados obtenidos en el análisis estadístico permiten aportar en la comprensión de la violencia de pareja desde aspectos polirelacionales y policausales (APA, 1999), así mismo, abren espacios para dar continuidad a investigaciones que permitan abordar esta problemática de una manera holística, no sólo para su comprensión, sino para la elaboración e implementación de programas, proyectos y políticas públicas enfocados en su prevención e intervención, mediante el aporte de evidencia empírica y conceptual para el diseño de los mismos, teniendo bases para la explicación del comportamiento en condiciones jurídicas mediante la evaluación objetiva de variables para la obtención de resultados fiables que fortalezcan y amplíen las áreas de investigación en la psicología jurídica. Lo anterior, teniendo en cuenta que los estudios realizados se han centrado principalmente en las víctimas y aquellas consecuencias psicológicas que traen consigo los hechos de violencia de pareja, pero se han elaborado pocos estudios que permitan comprender la condición mental de los agresores (Ortíz, Blasco & Moya, 2010), así como las circunstancias que los motivan a proceder de manera violenta ante sus parejas.

Conclusiones

En las pruebas de cognición social, se puedo evidenciar que en general el desempeño en las tareas que evalúan esta variable, fue superior en hombres no maltratadores con respecto a los resultados obtenidos por los hombres maltratadores y por ende es posible concluir que en los hombres maltratadores evaluados, existe una mayor probabilidad para identificar situaciones como altamente conflictivas aunque no lo sean, dificultándose la identificación de la intencionalidad en las acciones de otros, así como sus emociones. Esta información es corroborada cuando se establecen las correlaciones entre grupos y se encuentra que los resultados obtenidos por cada uno de los grupos para las pruebas que evalúan esta área son independientes. Nuestros resultados, coinciden con los evidenciados por el trabajo de Babcock et al. (2008) al igual que Marshall y Holtzworth-Munroe (2010).

Respecto al desempeño en las tareas que evaluaban funciones ejecutivas, se encontró que la mayoría de las pruebas tuvieron una distribución de puntajes similar entre los dos grupos y por tanto permiten evidenciar que en los hombres evaluados existe un desempeño similar en el proceso de cambio de estrategias inhibiendo respuestas habituales y ofreciendo nuevas estrategias ante estimulos cotidianos mediante la capacidad de pensar alternativas, sopesar y tomar decisiones ante dichas situaciones, apreciaciones que coinciden con el análisis estadístico correlacional. Finalmente, a este respecto es necesario resaltar que algunas de las investigaciones adelantadas distan de lo reflejado en los resultados obtenidos en el presente estudio, puesto que otras investigaciones realizadas indican que en hombres maltratadores existe una amplia dificultad en el control de impulsos y el cambio de respuestas a unas mas adaptativas en las situaciones que le generan malestar; esto debido a la incapacidad para interpretar y predecir la intencionalidad del comportamiento del otro, relacionando de esta manera las funciones ejecutivas con la cognición social (Moya-Albiol & Romero-Martínez, 2013)

Ahora bien, aunque los resultados de este estudio son preliminares, se puede resaltar el desempeño que obtuvieron los hombres maltratadores en lo referente a las atribuciones emocionales y conductuales realizadas a la conducta de los otros individuos. Asimismo, la tendencia en el desempeño de las funciones ejecutivas en ambos grupos. Lo expuesto, resulta interesante toda vez que podría suministrar información relevante en la explicación de los mecanismos puestos en marcha por parte de los maltratadores a la hora de ejecutar una conducta violenta contra sus parejas.

Referencias

Babcock, J.C., Green, C.E., & Webb, S.A. (2008). Decoding deficits of different types of batterers during presentation of facial affect slides. Journal of Family Violence, 23, 295-302. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1007/s10896-008-9151-1

Bartholomew, K., Regan, K.V., Oram, D.O. y White, M.A. (2008). Correlates of partner abuse in male same-sex relationships. Violence and Victims, 23, 344-360.

Burke, L. K. y Follingstad, D.R. (1999). Violence in lesbian and gay relationships: Theory, prevalence, and correlational factors. Clinical Psychology Review, 19, 487-512.

Burke, T.W., Jordan, M.L. y Owen, S.S. (2002). A cross-national comparison of gay and lesbian domestic violence. Journal of Contemporary Criminal Justice, 18, 231-257.

Butman, J. & Allegri, R.F. (2001). A cognição social e o córtex cerebral. *Psicología: Reflexão e Crítica, 14* (2), 275-279.

Congreso de la República de Colombia. (1996). *Ley 294 de 1996*. Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. Recuperado de http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes_2000/ley_575_2000.php

Congreso de la república de Colombia. (2000). *Ley 599 de 2000*. Por la cual se expide el código penal. Disponible en http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes_2000/ley_599_2000.php

Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 575 de 2000*. Por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996. Disponible en http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes_2000/ley_575_2000.php

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.* Diario Oficial No. 46.383 de 6 de septiembre de 2006. Recuperado de la página oficial de la Secretaria del Senado del Congreso de la República de Colombia: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1090_2006.html

Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1257 de 2008*. Por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. Disponible en http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes_2008/ley_1257_2008.php

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1542 de 2012*. Por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004, código de procedimiento penal. Disponible http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154205072012.pdf

De Chaval, D. (2010). Evaluación de la Cognición Social en Pacientes con Esquizofrenia y sus familiares de Primer Grado no afectados. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.

Garrido, Stangeland y Redondo, 2006. *Principios de Criminología*. Valencia. Editorial Tirant lo Blanch.

Geary, D. (2008). El origen de la mente. Evolución del cerebro, cognición e inteligencia. México: Manual Moderno.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5 ed). México: McGraw Hill.

Hurtado, C. A. & Serna, A. J. (2012). Neuropsicología de la violencia. *Revista de psicología científica,* 15, 1-13.

Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). 2014 Forensis: Datos para la vida. V. 16 No. 1. ISSN 21450250 Disponible en http://www.medicinalegal.gov.co

Kandel, E., Schwartz, J. & Jessell, Th. (2001). Principios de Neurociencia. (4 ed). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R., (2002). *World report on violence and health*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud. ISBN 92 4 154562 3. Recuperado http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures#sthash.LUo0nxMC.dpuf

Labos, E., Slachevsky., Fuentes., P, Manes., F. (2008). Tratado de Neuropsicología Clínica. Buenos Aires. Ed Akadía.

Luria, A. (1982) Introducción evolucionista a la Psicología. Barcelona: Ed. Fontanella.

Machuca, F. & Barroso, M. (2006). Eficacia de la rehabilitación neuropsicológica de inicio tardío en la recuperación funcional de pacientes con daño cerebral traumático. *Revista Española de neuropsicología* 8(3-4), 81-103.

Marshall, A.D., & Holtzworth-Munroe, A. (2010). Recognition of wives' emotional expressions: A mechanism in the relationship between psychopathology and intimate partner violence perpetration. Journal of Family Psychology, 24, 21-30. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1037/a0017952

Mercadillo, R. E., Díaz, J. L. y Barrios, F.A. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30 (3).

Moya-Albiol, A. & Romero-Martínez, L. (2013) Neuropsicología del maltratador: el rol de los traumatismos craneoencefálicos y el abuso o dependencia del alcohol. Rev Neurol 2013; 57 (11): 515-522

Morse, B. (1995). Beyond the conflict tactics scale: Assessing gender differences in partner violence. Violence and Victims, 10, 251-272.

Muñoz, J. L., Manzanero, A.L., Alcázar, M.A., González, J.L., Pérez, M.L. & Yela, M. (2011). Psicología Jurídica en España: Delimitación conceptual, campos de investigación e intervención y propuesta formativa dentro de la enseñanza oficial. *Anuario de Psicología Jurídica, 21*, 3-14. ISSN: 1133-0740 - DOI: 10.5093/jr2011v21a1

Olaya, B., Tarragona, M.J., de la Osa, N. & Ezpeleta, L. (2008). Protocolo de evaluación de niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. *Papeles del psicólogo, 29* (001), 123-135.

Organización Mundial de la Saud, (2002) informe mundial sobre la violencia y la salud. Francia. Recuperado de

http://whqlibdoc.who.int/Hq/2002/WHO_WHR_02.1_spa.pdf. ISBN 92 75 32422 0

Procuraduría General de la república. (2005). Los lineamientos de la Política Criminal Dominicana, dentro de los parámetros del Plan Nacional de Seguridad Democrática para la República Dominicana. Disponible en www.procuraduria.gov.do/.../Plan%20Nacional%20de%20Politica%20Cr

Ribero, R., & Sánchez, F. (2004). "Determinantes, efectos y costos de la violencia intrafamiliar en Colombia." Documento CEDE 2004-44, Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Spreen, O., & Strauss, E., (1991) *Visual, Motor and Auditory Tests*, in *A compendium of Neuropsychological Tests*. Editors: Oxford University Press: New York.

Straus, M.A. (1993). Physical assaults by wives: A major social problem. En R.J. Gelles and D. Loseke (Eds.), Current controversies on family violence (pp. 67-87). Newbury Park, CA: Sage.

Straus, M.A. y Gelles, R.J. (1988). How violent are American families? Estimates from the National Family Violence Resurvey and other studies. Family abuse and its consequences: New directions in research (pp. 14-36). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.

Tirapu, J. (2012) Cognición social en adicciones. España. Revista Trastornos Adictivos;14(1):39

Tsukiura, T., Fujii, T., & Takahashi, T. (2001). Neuroanatomical discrimination between manipulating and maintaining processes involved in verbal working memory: a functional MRI study. CognitiveBrainResearch, 11, 13-21.

Turell, S.C. (2000). A descriptive analysis of same-sex relationship violence for a diverse sample. Journal of Family Violence, 15, 281-293.

Wilde, J., Astington H. & Barriault, T. (2001). Children´s theory of mind: How Young children come to understand that people have thoughts and feelings. Infants and Young Children, 13 (3), pp. 1-12.

16 - EL CUIDADOR PRINCIPAL DEL PACIENTE DE ALZHEIMER EN LA CIUDAD DE BARRANCABERMEJA

AUTORES:

Nery Isabel Sánchez Márquez[14], Dora Beatriz Bilbao Fuentes[15]

Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Barrancabermeja

Colombia

Resumen

El objeto fue identificar las características psicosociales y socio-demográficas del cuidador de pacientes diagnosticados con EA en la ciudad de Barrancabermeja, 2010-2012. Para esta investigación el principal agente a investigar fue el cuidador, debido a que este es quien se ve más afectado como consecuencia de un proceso que comprende un número de condiciones interrelacionadas, incluyendo características socioeconómicas, recursos y estresores primarios y secundarios, a las que está expuesto. Se plantearon unos objetivos específicos, como: describir las características psicosociales del cuidador del paciente diagnosticado con EA y el perfil del cuidador principal. Los cuidadores principales participantes fueron 15, se aplicaron los test CIE y PDA. Se pudo concluir que: Los niveles de ansiedad, depresión y afectación en los autoesquemas del cuidador no fueron significativos en aquellos que contaban con el apoyo de otro familiar. La mayoría de los cuidadores pertenecen al género femenino, además se pudo evidenciar que a menor edad del cuidador mayor ansiedad.

Palabras clave: Enfermedad de Alzheimer, cuidador, ansiedad, depresión, autoesquemas,

Abstract

The aim of this research was to achieve psychosocial and socio-demographic characterization of the principal caregivers of patients diagnosed with Alzheimer's disease (AD) in the city of Barrancabermeja during 2010-2012. For this research, the main agent to investigate was the caregiver, because this person is more affected as a result of a process that comprises a number of interrelated conditions, including socioeconomic characteristics, resources and primary and secondary stressors, which is exposed. Specific objectives were: to describe the psychosocial characteristics of the caregiver of patients diagnosed with AD and the profile of the primary caregiver. The sample was formed by 15 caregivers; the tests applied were CIE and PDA. The conclusions were: The levels of anxiety, depression and involvement in the caregiver's self-schemas were not

14 Psicóloga, Universidad de la Sabana. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia; Magister en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia; Decana Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Barrancabermeja. Nery.sanchez@campusucc.edu.co

15 Trabajadora Social, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Investigación Social, Universidad Industrial de Santander; Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia; Magister en Filosofía, Universidad Industrial de Santander. Docente Auxiliar y Coordinación Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Barrancabermeja. Dora.bilbao@campusucc.edu.co

significant in caregivers who had the support of other family members. The majority of caregivers are female, and it was evident that younger the caregiver higher anxiety levels.

Key words: Alzheimer disease, caregivers, anxiety, depression, self-schemas.

Introducción

La investigación titulada "Semblanza en familias con pacientes diagnosticados con Alzheimer en Barrancabermeja, 2011 – 2012" tuvo como objetivo principal realizar el levantamiento de una semblanza tanto de las familias como del paciente con Alzheimer que se registraban en la ciudad de Barrancabermeja durante el citado periodo; un primer trabajo fue el de identificar las características psicosociales y socio-demográficas del cuidador principal de pacientes diagnosticados con la Enfermedad de Alzheimer (EA). Para alcanzar lo anterior, se plantearon unos objetivos específicos entre los cuales se enuncian: describir los datos socio-demográficos de la familia del paciente con EA, características psicosociales del cuidador del paciente diagnosticado con EA y por último, describir el perfil del cuidador principal, el cual estuvo a cargo de un grupo de las auxiliares de investigación, las estudiantes Dioselina Méndez, Estefany Pedrozo y Sasha Quiroga.

El itinerario de este articulo será el de presentar aspectos generales de la EA, la ruta metodológica y los resultados obtenidos en torno a las características psicosociales del cuidador principal o primario.

La EA está siendo objeto de muchos estudios porque existe una preocupación latente dentro de la comunidad científica dado que la padece un gran número de individuos mayores de 60 años, quienes están en el indicador de la población económicamente activa (PEA); además, de considerar que hoy, la expectativa de vida es mayor con respecto a la primera mitad del siglo XX; así mismo, hay que considerar las proyecciones del padecimiento de la EA, porque con el transcurrir del tiempo son más vastas las posibilidades de presentarse a causa de la longevidad a que tiende la población con respecto a años anteriores.

Aspectos generales de la enfermedad

Se ha considerado una breve exposición de la EA para ubicar al lector en torno a las características de esta enfermedad, la cual fue incluida en la Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las enfermedades (CIE 10) publicada por la OMS, (en 2010), la definición de la enfermedad de Alzheimer (F00, demencia en la EA y otras como F00.0 demencia en la EA de inicio precoz; F00.1 demencia en la AE de inicio tardío; F00.2 demencia en la AE atípica o mixta y F00.3, demencia en la AE sin especificación) y los criterios diagnósticos F00, los cuales se encuentran explicados en términos coloquiales, en PsicoActiva CIE10:

La enfermedad de Alzheimer es una enfermedad degenerativa cerebral primaria, de etiología desconocida que presenta rasgos neuropatológicos y neuroquímicos característicos. El trastorno se inicia por lo general de manera insidiosa y lenta y evoluciona progresivamente durante un período de años. El periodo evolutivo puede ser corto, dos o tres años, pero en ocasiones es bastante largo. Puede comenzar en la edad madura o incluso antes (EA de inicio presenil), pero la incidencia es mayor hacia el final de la vida (EA de inicio senil). En

casos con inicio antes de los 65 a 70 años es posible tener antecedentes familiares de una demencia similar, el curso es más rápido y predominan síntomas de lesión en los lóbulos temporales y parietales, entre ellos disfasias o dispraxias. En los casos de inicio más tardío, el curso tiende a ser más lento y a caracterizarse por un deterioro más global de las funciones corticales superiores. Los enfermos con síndrome de Down tienen un alto riesgo de desarrollar una EA.

La demencia en la enfermedad de Alzheimer se considera hoy día irreversible.

Sobre el origen de la enfermedad se han desarrollado varias hipótesis, entre las que se citarán, una de España y otra de Colombia y baste con esa información, dado que el presente artículo no tiene por objetivo una amplia exposición de cada etiología.

En la primera, las autoras, Aja & Villanueva, (1998), enuncian:

La causa de la Enfermedad de Alzheimer por el momento es desconocida. En la actualidad se barajan diversas hipótesis etiológicas. Por un lado, existen tres grandes grupos de teorías etiológicas: la genética, la infecciosa y la tóxica. Por otro lado, se consideran también una serie de teorías patogénicas que explicarían la involución cerebral observada en la EA. Entre estas últimas hay que señalar las alteraciones vasculares, las metabólicas, la involución de algunos sistemas neurotransmisores y la vulnerabilidad celular de ciertas neuronas (p. 10).

La segunda, es la expuesta por el Dr. Francisco Lopera, médico neurólogo de la Universidad de Antioquia, cuyos hallazgos sobre la EA, que es denominada por él como "el mal del olvido", han sido publicados por prestigiosas revistas científicas como *Nature* y *Scientific American*, de Estados Unidos. En la actualidad, es la eminencia médica del país en las enfermedades que atacan al cerebro. Sobre esta enfermedad explica en un primer orden que es degenerativa "el cerebro se va consumiendo debido al depósito de unas basuras proteicas (amiloide) que matan las neuronas gradualmente" (2013, p. 35)

En cuanto a cifras mundiales, según el Informe Mundial de Alzheimer, (Bastch & Mittelman, 2012, p. 5), una vez aplicadas las estimaciones de prevalencia por edad y género a las previsiones de OMS para la población, se estimaba que 35,6 millones de personas en todo el mundo sufrieron de demencia en 2010. Se calcula que esta cifra se duplicará cada 20 años, hasta los 65,7 millones en 2030, y los 115,4 millones en 2050. Gran parte de este crecimiento se puede atribuir claramente al incremento en los números de personas con demencia en países de renta baja y media. Se esperaba que en 2010, el 57,7% de toda la población con demencia viva en países de renta baja y media, con el pronóstico para el 2030 que alcanzaría el 63,4% y el 70,5% en 2050. Es preciso aclarar que la Alzheimer's Disease Internacional (ADI) ha emitido varios informes previos, como en el 2009, subtitulado La prevalencia e impacto global de demencia; en 2010, El costo económico global de la enfermedad y en el 2011, Los beneficios del diagnóstico precoz e intervención. El último informe emitido en el 2012 se denominó sobrellevando el estigma de la demencia.

La ADI, (2010), en el Reporte Especial: Raza, Etnicidad y la Enfermedad de Alzheimer, enuncia que en la investigación científica de esta enfermedad, los resultados de impacto entre los hispanos/latinos es mayor con respecto a la edad, "los resultados de los diferentes estudios varían, pero las investigaciones existentes indican que en los Estados Unidos, los afroamericanos de mayor edad tienen el doble de probabilidades que

las personas mayores blancas de contraer Alzheimer y otras demencias. La probabilidad de que los hispanos mayores se vean afectados por estas enfermedades es de por lo menos una y media veces más que la de los blancos de mayor edad" (p. 1), así mismo, enuncia que el grupo étnico más creciente en los Estados Unidos son "los hispanos" puede sufrir de Alzheimer o cualquier otro tipo de demencia que se incrementará hasta seis veces, lo cual se traduce que hacia el 2050 habrán 1.3 millones de latinos con EA.

La EA afecta la vida de quien empieza el deterioro paulatino causado por la misma, de igual manera, se inicia la afectación de la vida familiar y en la medida que avanza, prosperan los cambios al interior familiar y más especialmente de quien asume el papel de cuidador principal. En la búsqueda de investigaciones previas se encontraron sendos trabajos en España, que tratan temas de la problemática familiar a partir del diagnóstico así como del papel del cuidador principal y en Colombia, está la investigación insigne del Dr. Francisco Lopera, las cuales se presentan a continuación.

Ruta metodológica

Se diseñó desde un enfoque cuantitativo porque se obtuvieron datos estadísticos e información numérica sobre las características únicas de los pacientes con Alzheimer y de las familias; los pacientes con los cuidadores y la manera en la que se desenvuelven los mismos, considerando el objetivo de la investigación, ésta es de tipo descriptiva y por el tiempo empleado en la misma fue transversal.

El trabajo inició con la búsqueda de datos estadísticos de pacientes diagnosticados con EA, se acudió a fuentes oficiales municipales y se encontró que no había datos sobre el tema. Ante lo anterior, se planteó que los pacientes debían estar referenciados por una entidad de salud, bien fuera una EPS o IPS, para esto, se elaboraron unos formatos que permitieran la realización de un inventario. Al iniciar el trabajo de campo, se evidenció que estas entidades carecen de estadísticas y otras acudieron al silencio administrativo, dado que nunca respondieron y tanto correspondencia como formatos se extraviaban.

A las investigadoras les correspondió ubicar al paciente diagnosticado y posterior contacto con la familia del mismo, ante los resultados negativos obtenidos con las IPS y EPS, se optó por acudir a la ubicación de pacientes a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, específicamente a través del muestreo accidental llamado "bola de nieve", se refiere a la acumulación que resulta cuando cada sujeto localizado proponga a otros. Se replantearon los criterios de inclusión y el principal era tener diagnóstico de Alzheimer. De igual manera, se mantuvo el criterio de incluir quienes tuvieron pacientes diagnosticados y éste hubiese fallecido y aún no hubiera cumplido el año de fallecido, la familia podría ser partícipe de la presente investigación. El último criterio, la participación voluntaria. Una vez ubicados los pacientes y las respectivas familias, se cumplieron visitas domiciliarias para la explicación de los propósitos de la investigación, la firma del consentimiento informado e identificar en la familia quien asumía el papel de cuidador. Cumplida esa aproximación, se ubicaron 26 familias de la cuales 15 aceptaron ser parte activa de la investigación, con la plena vinculación de los cuidadores.

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información fueron: la recopilación documental, esta técnica fue la puerta de acceso a la información requerida durante el tiempo que demandó la investigación; una en-

cuesta Socio-demográfica, el instrumento se elaboró y fue facilitado a evaluadores interdisciplinarios, entre psicólogos, neuropsicólogos, trabajadores sociales, médicos, enfermeras profesionales; una vez se hicieron los ajustes indicados en el aval se ratificó con un pilotaje con familias de pacientes crónicos. Posteriormente, se aplicó a las familias de los pacientes para tener referentes económicos, constitución del núcleo familiar, atención médica, año de diagnóstico de la enfermedad. Además, esta encuesta permitió crear un acercamiento entre la familia y las investigadoras, preparando el ambiente para la aplicación de los test de Autoesquemas (CIE) y de Pensamiento Depresivo y Ansiedad (PDA).

El CIE, permite conocer los autoesquemas que rigen y predominan en el sujeto, un perfil del tipo de metas del individuo, la capacidad para enfrentar problemas de manera adecuada y la propia opinión, como la capacidad de resistencia frente a situaciones imponderables. El PDA, tiene como objetivo detectar cómo determinados pensamientos afectan la vida diaria de las personas.

Resultados de la investigación

Se presentan los datos referenciados al cuidador principal del paciente de Alzheimer.

Tabla 1

Características sociodemográficas del cuidador principal

	FRECUENCIA	**PORCENTAJE**
GÉNERO DEL CUIDADOR		
Masculino	2	13,13
Femenino	13	86,6
EDAD DEL CUIDADOR		
41-55	3	20
56-70	10	66,6
71-85	2	13,3
ESCOLARIDAD DEL CUIDADOR		
Primaria	5	33,3
Bachiller	5	33,3
Otro	1	6,6
Universitario	4	26,6
ESTADO CIVIL DEL CUIDADOR		
Soltero	6	40
Casado	4	26,6
Separado	2	13,3
Viudo	3	20

OCUPACIÓN		
Ama de casa	9	60
Pensionado	4	26,6
Otro	2	13,3
TIEMPO QUE LLEVA COMO CUIDADOR		
Igual o menor a dos años	4	26.6
Más de dos años	11	73,3
PARENTESCO CON EL PACIENTE		
Hijo \a	9	60
Esposo \ a	5	33,3
Hermano\ a	1	6,6

Entre los aspectos a resaltar están: Según el género del cuidador de pacientes con por la EA, el 86,6% corresponde al sexo femenino; la edad de los cuidadores se encuentra ubicada entre los 56 y 70 años. La edad mínima de 42 y la máxima de 74 años. El nivel de escolaridad que predominó en los cuidadores fue el de primaria; el estado civil, con mayor frecuencia fue el soltero (40%); la ocupación corresponde al de ama de casa (60%), el tiempo de cuidado al familiar con EA, mayor a 2 años (73.3%) y finalmente el parentesco del cuidador con el paciente, fue el de hijo (60%).

Tabla 2

Test PDA y CIE al cuidador principal

	PDA		AUTOESQUEMAS		
	DEPRESIÓN	ANSIEDAD	AUTOCONCEPTO	AUTOIMAGEN	AUTOESTIMA
1	90	81	77	20	65
2	128	125	64	39	65
3	30	30	86	59	78
4	31	84	63	44	68
5	123	93	48	59	30
6	121	146	56	45	39
7	57	115	64	36	53
8	33	37	86	42	70
9	63	68	68	44	85
10	91	71	57	26	48
11	35	52	61	36	59
12	65	94	46	42	53
13	76	40	82	42	55

14	65	103	77	43	57
15	59	76	82	42	55

En la tabla anterior se muestran los resultados de los test aplicados a los cuidadores de pacientes con EA en la ciudad de Barrancabermeja 2012, dando a conocer las puntuaciones típicas que se obtuvo de cada uno de los participantes. Se pudo analizar el nivel de afectación de cada una de las variables, notándose que la más afectada es la de autoimagen según se evidencia en los resultados.

Tabla 3

Variables psicosociales y perfil del cuidador.

VARIABLE	**DIFERENCIAS DE MEDIAS**	**T(G.L)**	**VALOR P**
EDAD	62,0	27,1(15)	0,00
DEPRESIÓN	71,1	8,7(15)	0,00
ANSIEDAD	81,0	10,0(15)	0,00
AUTO CONCEPTO	67,8	21,1(15)	0,00
AUTOIMAGEN	41,2	17,0(15)	0,00
AUTOESTIMA	58,6	17,2(15)	0,00

GL: Grados de Libertad

Los valores P < 0,05 indicados en la Tabla, no muestran diferencias estadísticamente significativas entre las variables.

Al analizar las variables psicosociales que arrojaron las pruebas del PDA y el CIE, se logró construir un perfil del cuidador principal de los pacientes con EA, donde no se evidenciaron diferencias significativas (p>0,05) en: edad, ansiedad, depresión, autoestima, autoimagen y autoconcepto, es decir, que se hallaron relaciones significativas entre los procesos psicológicos.

Las variables donde se observó un rendimiento normal fueron ansiedad, depresión y autoconcepto, estas se encuentran dentro del promedio normal, no obstante las variables de autoimagen y autoestima se ubican en una puntuación baja dentro de las medidas estándar.

Conclusiones

Se plantearon objetivos relacionados con las áreas sociodemográficas y psicosociales del cuidador de los pacientes con EA en el Municipio de Barrancabermeja, con el propósito de brindar una mayor conocimiento acerca del acompañamiento y cuidados que debe tener no solo el paciente sino también las personas que dedican tiempo y esfuerzo para el mejoramiento de la calidad de vida de estos pacientes.

A través de esta investigación se evidencian ciertos rasgos y conductas importantes que sobresalen en el perfil del cuidador, las cuales sirven para ofrecer asesorías a otras personas que inician el proceso como cuidadores, los cuales deben disponer de ciertos elementos básicos para dicha labor como son la participación voluntaria, la práctica de valores, la motivación intrínseca y la salud tanto física como mental. Los indicadores más relevantes de este estudio refleja que entre mayor tiempo de cuidado, existe mayor tendencia a la afectación de algunas de las variables psicosociales en el cuidador; entre más apoyo posea el cuidador de otras personas, existe una disminución de la tendencia a ser afectado en su área psicosocial.

Osorio (2011), demuestra en su estudio aspectos que se relacionan con los resultados obtenidos como son las afectaciones de la dimensión social y personal del cuidador, como elementos significativos en la vida de los cuidadores.

A través de esta investigación se observó el comportamiento y las actitudes que asumen los cuidadores desde el momento que se da el diagnostico en el paciente, evidenciándose una baja autoestima lo cual se refleja en otros estudios. Riso (2006), consideran que en la medida que incrementa la afectación social debido a las privaciones que el cuidador tiene al dedicarse a un paciente con EA, se crea una autoevaluación negativa de sí mismo y por ende una baja autoestima.

Otro aspecto relevante del estudio demuestra que los cuidadores presentan bajo autoconcepto, esto conlleva a tener autopercepciones y autoevaluaciones erradas de su situación actual, Sánchez (2001), describe en su artículo la importancia de la preparación que debe tener la persona que asume el cuidado de pacientes crónicos, lo cual se refleja en una influencia desfavorable del enfermo hacia el cuidador, relacionándose dicha teoría con los resultados de esta investigación.

La calidad de vida de los cuidadores debe reflejarse en la forma como cada uno asume de manera libre y voluntaria dicha función y dicha condición está relacionada con las percepciones que se tienen de sí mismo Osorio (2011), este planteamiento se confirma con los hallazgos encontrados en este estudio, el cual demostró que los cuidadores presentan una baja autoimagen, es decir, no logran percibir la importancia de sí mismo en esta labor.

Esta situación permite conocer a su vez la falta de valía propia, el reconocimiento de sus propias habilidades, lo cual opaca otras áreas importantes en esta etapa como es el área afectiva y emocional que une el cuidador al paciente, González (2004).

Al analizar los resultados de esta investigación se observa que los cuidadores de los pacientes con EA del Municipio de Barrancabermeja poseen salud física y mental, pero que a su vez manifiestan cambios en su estado de ánimo debido al agotamiento, la falta de aceptación frente al trabajo que realizan, la necesidad de

aprobación y la baja autoestima como factores que dirigen la conducta de ellos.

Por otra parte estos resultados se asemejan a los reportados por Martínez (2009), quien encontró que el cuidador de adultos mayores en situaciones de enfermedad posee una calidad de vida que oscila entre baja y mediana, con una desadaptación social, sin presentar depresión, ni alta ansiedad.

Al analizar los resultados sociodemográficos y los aspectos que se tuvieron en cuenta para la realización de este estudio es de importancia resaltar la labor de la mujer como principal cuidador de los pacientes con EA su nivel de escolarización se encuentra en los niveles de primaria y secundaria, con labores u ocupación de ama de casa, dichos resultados se relacionan con lo encontrado por Osorio (2011).

Estos hallazgos se diferencian de la investigación hecha por Montalvo (2007), quien demuestra que el grado de escolaridad más representativo se encuentra ubicado en la formación técnico, bachiller completo e incompleto.

En relación a la edad de los cuidadores del estudio hecho por Montalvo presentó un rango de edades entre 56 a 70 años, esto deja ver que los cuidadores son personas adultas consideradas dentro del desarrollo evolutivo como adultos mayores, y que en su mayoría llevan más de dos años en la función de cuidador con una relación de consanguinidad por ser hijos de dichos pacientes, dichos datos fueron confirmados por González (2004).

Al comparar las diferencias entre las variables del presente estudio y los datos estadísticos de las pruebas utilizadas, se observó diferencias significativas en los aspectos sociodemográficos y las variables psicosociales lo cual demuestra la importancia que tiene el rango de edad y la escolaridad con los aspectos psicológicos especialmente con aquellos que están inmersos en la personalidad y autoestima de una persona que se dedica al cuidado de pacientes con EA. Esto se confirma con los estudios realizados Osorio (2011).

Otro elemento importante en la atención familiar al paciente con EA, es el pariente más cercano quien asume el cuidado directo y quien ha de ser llamado "cuidador principal", y en la mayoría de los casos resulta ser el conyugue o un familiar del sexo femenino. La persona que asuma este rol es reconocido en el coloquio popular como "cuidador informal", llamado así, por su escasa o nula preparación asistencial y la extensa jornada laboral que despliega sin pago alguno, día tras día, en forma silenciosa, además, cuyo trabajo carece de remuneración y sin reconocimiento legal; de ser agotador y asfixiante que puede ocasionar deterioro emocional, estrés debido a la continuidad e intensidad del trabajo que adelanta con el paciente, lo cual con el tiempo puede tornarse en sentimientos de fracaso y frustración que se verán reflejadas en la atención hacia el familiar con EA.

Referencias

Aja, M. y Villanueva, N. (1998). *El impacto de la enfermedad de Alzheimer en la familia*. Escuela vasca de terapia familiar. Curso 3 de psicoterapeutas. p.81. Recuperado de

http://www.avntfevntf.com/imagenes/biblioteca/Aja%20M%20Tbjo%203%20Bl%209798.pdf

Artaso, B., Goñi, A. y Biurrun A. (2001-2002). Estrategias de afrontamiento de las cuidadoras informales del paciente con demencia. *Revista cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de Enlace*. 60-61. 38-45

Asociación de Alzheimer (2004). La enfermedad de Alzheimer entre la población hispana/latina. p 9. Recuperado de http://www.alz.org/national/documents/report_sp_hispanic.pdf

Asociación de Alzheimer (2010). Reporte Especial: Raza, etnicidad y la enfermedad de Alzheimer. Recuperado de http://www.alz.org/espanol/about/latinos_y_el_alzheimer.asp

Badia, X., Lara, N. & Gamisans, M. (2004). Calidad de vida, tiempo de dedicación y carga percibida por el cuidador principal informal del enfermo de Alzheimer. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 34 (4), 170-177. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=988571

Bastch, N. & Mittelman, M. (2012). *Informe Mundial de Alzheimer. Superando el estigma del Alzheimer.* London: Alzheimer's Disease Internacional (ADI). Recuperado de http://www.alz.org/.

F00 Demencia en la enfermedad de Alzheimer. (n.d). Recuperado Diciembre 20, 2012 de http://www.psicoactiva.com/cie10/cie10_2.htm

Fundación Alzheimer Asturias. (2009). *Informe mundial sobre el Alzheimer*. Asturias. Recuperado http://www.fundacionalzheimer.com/descargas/informe_mundial_2009.pdf

González, J. (2004). *La depresión: Dos enfoques complementarios*. Caracas: Editorial Fundamentos.

Lopera, F. (2002). Factores modificatorios de la edad de inicio del Alzheimer familiar por mutación E280A de la Presenilina 1 (PS1). Bogotá: Colciencias. Recuperado de ftp://ftp.colciencias.gov.co/web/divulgacion/Medellin.pdf

Lopera, F. (2012), Enfermedad de Alzheimer familiar. *Neurosiquiatría, neuropsicología y neurociencias*. 12 (1). p. 163-168. Recuperado de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol12_num1_13.pdf

Lopera, M. (2013). El doctor cerebro. Bocas 18. *El Tiempo*, p. 35.

Martínez, A. (2009). ¿Qué sabemos del Alzheimer?. Madrid: Editorial CSIC.

Méndez, D., Pedrozo, E. & Quiroga, S. (2012). *Características psicosociales y sociodemográficas del cuidador principal de pacientes diagnosticados con enfermedad de Alzheimer en la ciudad de Barrancabermeja.* (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, sede Barrancabermeja

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Aportes científicos del grupo de neurociencias de la Universidad de Antioquia, ilustran reportaje en The New York Times.* Bogotá: CVNE. Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-235234.html

Montalvo, A. (2007). Los cuidadores de pacientes con Alzheimer y su habilidad de cuidado en la ciudad de Cartagena. Universidad de Cartagena, *Avances de Enfermería*, (2), 90-100. Recuperado de http://www.enfermeria.unal.edu.co/revista/articulos/xxv2_9.pdf

Montoya, J. (2010, Junio 5). Los detectives del Alzheimer. *El Espectador.com*.

Muela, J. A., Torres, C.J & Peláez, E. M. (2002). La evaluación de la asertividad como predictor de carga en cuidadores de enfermos de Alzheimer. *Anales de Psicología*, 18 (2), 319.331

Muñoz-Cruzado, M. (2007). *La enfermedad de Alzheimer como factor de riesgo psicosomático para los cuidadores familiares de enfermos crónicos discapacitados*. (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17112539.pdf

Organización Mundial de la Salud. Clasificación internacional de enfermedades (CIE) 10. Recuperado de http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F00

Ortiz, L., Blanco, L., Figueroa, P., Pinto, N. & Sánchez, B. (2006). Habilidad de cuidadores familiares de personas con enfermedad crónica. Mirada internacional. Aquichan, 6 (1), 22-33. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/741/74160104.pdf

Osorio, M. (2011). *Calidad de vida de los cuidadores familiares de los pacientes con enfermedad de Alzheimer.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/4826/1/539503.2011.pdf

Peinado, A. y Garcés de los Fayos, J. Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. Universidad de Murcia. *Anales de Psicología*, 14(1), 83-93.

Riso, W. (2000). Terapia cognitiva. Bogotá: Editorial Paidós.
Riso, W (2006). Terapia cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Sánchez, B. (2001). La experiencia de ser cuidadora de una persona en situación de enfermedad crónica. Bogotá: *Investigación y educación en enfermería*. 19 (2). 36-50. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218301003

Torres, P., Ballesteros E. & Sánchez, P. (2008). Programas e intervenciones de apoyo a los cuidadores informales en España. *Gerokomos,* 19 (1). p. 9-15. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1134-928X2008000100002&script=sci_arttext

17- FACTORES QUE LIMITAN EL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN Y LAS NEUROCIENCIAS

AUTOR:

Carmelina Paba Barbosa

Directora programa Psicología Universidad del Magdalena

Directora Grupo de investigación Cognición y Educación

La relación entre las Neurociencias y la Educación ha sido objeto de análisis y debate durante los últimos años por parte de los investigadores de cada una de las áreas del conocimiento enunciadas, siendo un común denominador la necesidad de establecer puentes interactivos entre estas disciplinas.

Interrogantes que se han venido planteando desde hace aproximadamente tres (3) décadas, tienen que ver con los siguientes interrogantes : ¿Es posible establecer relaciones, vínculos interactivos que permitan integrar estas disciplinas desde lo conceptual y metodológico?, ¿Cómo los avances en el conocimiento del Sistema Nervioso y el cerebro pueden contribuir a generar estrategias de mejoramiento en los procesos de aprendizaje de niños y adolescentes?, ¿Qué variables educativas son susceptibles de orientar las investigaciones básicas y aplicarlas en el ámbito de las neurociencias cognitivas?

Reflexiones variadas sobre el tema se orientan hacia la necesidad de que las Ciencias de la Educación incorporen los avances en Neurociencia Cognitiva a la práctica educativa, sin embargo, esto plantea una relación asimétrica o en una sola vía, en la que pareciera que la educación tuviera poco que aportar. De igual manera, está clara la necesidad de integración, lo que no parece bien definido es cómo lograrlo, respetando los limites propios de cada disciplina tanto a nivel metodológico como teórico.

Si bien no se pretende resolver los interrogantes presentes en la discusión, se analizan una serie de factores que limitan los vínculos interdisciplinares, y que reconocerlos, sería el primer paso para una verdadera integración. Estos se refieren a la necesidad de transcender la visión limitada presente en las neurociencias, intentar modificar y complementar los modelos educativos y los métodos de evaluación e intervención que priman en las neurociencias, considerar además los aportes que cada una de las disciplinas puede aportar y superar la resistencia de los profesionales para nutrirse de otras áreas del conocimiento. De igual manera se presentan algunas propuestas alternativas.

Es evidente que la neurociencia involucra varias ciencias en procura de contribuir al bienestar del ser humano, ello se evidencia en la neurociencia cognitiva, desde la cual se han realizado notables avances relativos a las bases neurológicas de numerosos procesos relacionados con aspectos como el lenguaje, la adquisición de determinados conceptos y procesos matemáticos, la memoria en sus diversas variantes, los distintos tipos de inteligencias, las emociones y su relación con el aprendizaje o con las capacidades ejecutivas, el comportamiento, y otros ,cuya relación con la psicología y la educación son evidentes (Maya & Rivero, 2010).

Si se tiene en cuenta que al cerebro le estimulan los cambios, lo desconocido excita las redes neuronales, por esa razón los ambientes fluidos y variados despiertan la curiosidad favoreciendo el aprendizaje. Para el

desarrollo cerebral es muy importante la riqueza de estímulos y emociones positivas. (Velásquez, Remolina & Calle, 2009), es necesario que la práctica educativa esté enmarcada en propiciar en el educando la curiosidad a partir del uso de didácticas y metodologías que procuren la plasticidad cerebral, entendiendo que esta solo se da desde la modificación de la conducta de la persona, a partir de experiencias previas; ello indica que el cerebro aprende; debido a su plasticidad se modifica produciéndose cambios sinápticos de orden anatómico y funcional (Velásquez, Remolina & Calle, 2009).

A pesar del avance de la neurociencia durante la mitad del siglo XX, es difícil afirmar que las teorías de aprendizaje se ajustan a la fundamentación del rigor científico. Por ende, se hace evidente, de acuerdo a Waldegg, G. (2003) la necesidad de que la psicología cognitiva debe interaccionar con la neurociencia para resolver un problema común: el aprendizaje humano.

Pareciera claro que las neurociencias tienen muchos aportes que hacer y que incluirlas como parte de la comprensión de los procesos cognitivos y educativos sería indispensable. Valdría la pena preguntarnos ¿Qué implicaciones tienen los hallazgos de la Neurociencia cognitiva en la teoría y práctica educativa?, ¿Será que la integración de las Neurociencias Cognitivas y la Educación si son realmente significativos, puedan responder al propósito común de desarrollar el potencial humano?

Sin duda, los actuales desarrollos de las neurociencias no radican tanto en decir cómo es que se deben desarrollar las prácticas educativas o para comprender el comportamiento y la cognición humana, sino en la reivindicación de la complejidad del ser humano, y como entender que es a través de la interdisciplinariedad como se llega a su comprensión.

A pesar que la neurociencia ha sido una ciencia generosa en la producción conocimiento sobre las bases biológicas del comportamiento, vale la pena destacar que sus logros hasta hace poco, eran, casi exclusivamente los profesionales de la salud, en especial neurólogos, neuropsiquiatras, neurocirujanos, los que se beneficiaban de esta explosión de conocimiento. En menor medida los educadores en el área de educación especial han aprovechado una parte de este caudal. En otras palabras el estudio del cerebro se ha concebido como provechoso clínicamente pero no educacionalmente (Villarini, s.f).

Dentro de los aportes de la neurociencia se destacan:

- El descubrimiento de la neuroplasticidad, el cual ha permitido mejorar las prácticas del proceso enseñanza y aprendizaje, ya que como lo expresa (Tokuhama 2013) la neuroplasticidad tiene implicaciones para los cerebros que han sido dañados, pero también para experiencias básicas de aprendizaje en el aula y sobre lo que pensamos acerca de la educación. Dicha neuroplasticidad también ha permitido comprender la integralidad de los procesos cognitivos.

- Los avances en cuanto a la comprensión de los procesos psicológicos básicos y superiores, las emociones, que están relacionadas con la corteza prefrontal, área que también está involucrada con la memoria activa y el recuerdo, lo cual implica una relación directa entre ambos procesos. A partir de estos avances se logra identificar una de las características más importantes del cerebro y es la integralidad de los procesos, dejando de lado las hipótesis sobre la especificad de cada área en las funciones psicológicas superiores u otros procesos dirigidos por el cerebro humano.. Se entiende que para

poder transformar el cerebro y posibilitar la plasticidad del mismo, es necesario mejorar las prácticas educativas, ahora bien se considera al aprendizaje como un aspecto de la plasticidad neuronal, puesto que es la modificación de la conducta de la persona, a partir de experiencias previas; ello indica que el cerebro aprende y debido a su plasticidad se modifica produciéndose cambios sinápticos de orden anatómico y funcional (Velásquez, Remolina & Calle, 2009).

- A pesar que muchos de los aportes de la neurociencia han sido aplicados en áreas de la salud, como se mencionó anteriormente, se observa que los resultados más significativos de esta ciencia facilitan e inciden de manera directa en el quehacer educativo, de esta manera es necesario reconocer que la educación como acción humana no puede comprenderse, sin asumir su carácter complejo, de ahí que su acceso y estudio requieren una lectura interdisciplinaria que preste atención a todos aquellos campos científicos que, con su desarrollo teórico y tecnológico, realizan aportes significativos para su comprensión.

- Precisamente, las neurociencias están contribuyendo a una mayor comprensión, y en ocasiones a dar respuestas a cuestiones de gran interés para los educadores; por ejemplo, hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes (Bransford, et al., 2003, citados por Salazar, 2005).

- Si bien el desarrollo de la neurociencia ha aportado a la comprensión del aprendizaje ,la posibilidad de describir los distintos procesos que intervienen en él, como en el funcionamiento cognoscitivo general, y su integración con otras estructuras cerebrales para lograr la interacción del ser humano con su medio ambiente y su cultura, los planteamientos elaborados, marcan la intrincada relación entre el proceso de aprendizaje, el cerebro y su desarrollo, obligando a estudiarlos de forma integrada y con ello la educación como principal factor de socialización tanto en el ámbito de lo familiar como en lo institucional que acompañan al ser humano a lo largo de los diferentes ciclos vitales.

- Integrar los avances de la investigación neurológica pretende enriquecer la comprensión que el docente tiene sobre la búsqueda de las transformaciones intelectuales de los seres humanos (Salazar, 2005), ya que para que se pueda dar la transformación de las estructuras cerebrales, es necesario antes, conocer cómo funcionan, logrando establecer dinámicas y metodologías que estimulen y posibiliten la neuroplasticidad.

- La aparición de las modernas técnicas de neuroimagen representan una oportunidad para progresar en la evaluación de las relaciones entre el funcionamiento de las distintas áreas o regiones cerebrales y las diversas alteraciones cognitivas relacionadas con la psicopatología, es decir, el uso de técnicas de neuroimagen in vivo ofrecen nuevas posibilidades para intentar correlacionar los cambios funcionales cerebrales con los déficits neuropsicológicos (Tirapú y Muñoz, 2004). La neurociencia cognitiva entrega el conocimiento de las regiones cerebrales que funcionan en el desarrollo de una actividad cognitiva, gracias a sus avances en neuroimagen, de manera tal que pueden relacionarse claramente estados mentales con funciones cerebrales.

- Para el psicólogo el poder explicar los trastornos mentales en general, y los síntomas, en particular, en función de alteraciones estructurales o funcionales en la actividad cerebral, ha sido un gran avance en su quehacer, ello le ha proporcionado mayor veracidad y validez a su rol profesional, logrando hacer diagnósticos y tratamientos más asertivos que han repercutido en la percepción de la calidad de vida de los pacientes.

Hasta el momento pareciera claro que las neurociencias tienen muchos aportes que hacer y que incluirlas como parte de la comprensión de los procesos cognitivos y educativos sería indispensable, pero no parece igualmente claro ¿Cómo es que esto se llevaría a cabo? Y de ser posible esto ¿Será que realmente pueden lograr aquellos resultados que prometen? y de lograr esos resultados ¿Será que esos resultados si son realmente significativos y logran responder al propósito común de ciencias como la psicología y la educación cual es el desarrollo humano?

Dar respuesta a esas preguntas no ha de resultar fácil, pero seguramente los mismos avances científicos nos podrían ayudar: En el siglo XIX se planteó como problema fundamental en la historia de la Neurociencia la localización de funciones en el cerebro, convergiendo en este debate la Neuroanatomía y la Neurofisiología, pero con la introducción de las neuroimágenes hace que ya tal problema haya perdido tal relevancia al demostrarse por esa vía que el nivel de interacción al interior del cerebro es mucho mayor al esperado, que además ese nivel de interacción se hace más evidente en las funciones más superiores y de más reciente aparición evolutiva como es el caso de las funciones ejecutivas, y de otro parte el descubrimiento de que el cerebro es extraordinariamente plástico, pudiendo adaptar su actividad y cambiar su estructura de forma significativa a lo largo de la vida. La experiencia modifica nuestro cerebro continuamente, fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas.

Además es importante decir que estos procesos de desarrollan y han evolucionado de esta manera a partir de la experiencia, de la necesidad de responder al medio; Para que el desarrollo normal del cerebro no basta con la programación genética, pues también se requiere la estimulación ambiental. Es un hecho científico que las áreas sensoriales del cerebro sólo pueden desarrollarse cuando el entorno contiene diversos estímulos sensoriales: imágenes, texturas y sonidos; asimismo, para el desarrollo normal del cerebro son necesarias tanto la cultura como la naturaleza (Velásquez, Remolina & Calle, 2009). Como expresa el psiquiatra Norma Doidge: «Nos han dado un cerebro que sobrevive en un mundo cambiante, cambiándose a sí mismo» (Maya & Rivero, 2010).

En esta perspectiva de complejidad y variabilidad del cerebro, valdría la pena preguntarse si ¿será realmente tan importante comprender como es que el cerebro influye por ejemplo en procesos cognitivos y de aprendizaje? O sería acaso más importante mirar ¿cómo las experiencias entre estas la educativa influyen y modifican el cerebro?

Tal vez ninguna de las dos sea más importante, tal vez lo que sería relevante sería mirar la relación dialéctica que se da no solo entre el cerebro (como estructura biológica), la cognición y los procesos educativos, sin además entre otros aspectos como la interacción social, las emociones y el ocio.

Desde ese punto de vista no tendría sentido darle protagonismo a una sola área, colocándola como si una

fuera corazón y las otras fueran arterias, sino que todas son de alguna manera importantes y forman parte de un todo donde debe haber un equilibrio entre los diferentes procesos. De ahí que no podríamos desarrollar un área de manera prominente sin afectar a las demás. por ejemplo, para lograr un mejor desarrollo cognitivo se podría implementar un modelo educativo personalizado, o bien enfocado al autoaprendizaje, al uso de canales interactivos como el computador o el televisor, que han demostrado ser muy eficaces, pero, donde quedaría allí el desarrollo social y afectivo de un niño que no necesita interactuar con otros, y qué sentido tendría la adquisición exitosa de conocimiento y el desarrollo de la memoria, la atención si no tengo oportunidad o necesidad de todo eso en la interacción con el otro.

Así para efectos de esta discusión tratar de entender la conducta humana y reducirla a actividades biológicas, fundamentadas en el cerebro, lleva a desconocer el valioso potencial que tienen las demás esferas del ser humano y con las cuales constantemente se involucra, pues el funcionamiento cerebral es necesario, pero insuficiente para dar cuenta del comportamiento humano (Castañón y Láez, 2009), por ejemplo, el hombre es un ser sociable por naturaleza, en el cual no solo se reducen sus acciones a elementos meramente cognoscitivos, sino que también tienen gran incidencia sobre él esferas emocionales, sociales, familiares y hasta nutricionales que van a servir de dinamizadores de los procesos mentales y por tanto de las estructuras cerebrales, entender esto llevaría a los distintos profesionales que se encargan de procesos educativos, psicológicos y neurológicos a trabajar de manera integrada, pues comprender al ser humano de manera aislada deshumanizaría sus propias áreas de conocimiento, debido a que muy seguramente la intención de saber sobre las estructuras cerebrales, los procesos psicológicos y la enseñanza, van más allá del contexto científico.

En esta misma perspectiva el valor de los actuales desarrollos de las neurociencias no radica tanto en decir cómo es que se deben desarrollar las prácticas educativas o para comprender el comportamiento y la cognición humana, sino en la reivindicación de la complejidad del ser humano, y como eso entender que es a través de la interdisciplinariedad como se llega a su comprensión.

En esa perspectiva y en la búsqueda de integración disciplinar han surgido diferentes alternativas así por ejemplo Ansari y Coch (2006), afirman que es necesario que los docentes cuenten con cierta alfabetización científica y en neurociencia cognitiva, ya que se manifiesta como una carencia marcada en su formación; los cursos deberían ser especialmente diseñados de manera que permitan la investigación y discusión sobre cómo unir e integrar la investigación y la educación, apuntando a comprender el desarrollo de las mentes y los cerebros de los estudiantes; y descubrir cómo las conceptualizaciones del desarrollo, ofrecidas por la neurociencia cognitiva, pueden brindarle información y por lo tanto llevarlos a participar y reflexionar acerca de sus propias prácticas como docentes. Estos programas deberían ayudar a los educadores futuros a volverse lectores eficaces y evaluadores críticos de los hallazgos de las investigaciones; alentándolos a hacer preguntas cruciales; a interesarse en cómo hallar las respuestas; a establecer conexiones entre las diferentes fuentes de evidencia; y pensar acerca de cómo esa evidencia podría afectar la pedagogía.

Por otro lado, se señala que la capacitación y el entrenamiento de los investigadores de neurociencia cognitiva debe revisarse también; han de ser formados en la comprensión de los procesos educacionales y las prácticas con todas las limitaciones que el mundo real conlleva, más allá del laboratorio, conformando día a día un vocabulario y conceptualizaciones en común con los educadores, para pasar a tratar cuestiones en común,

desde un lenguaje común (Ansari y Coch, 2006).

Por su parte Szúcs y Goswami Szúcs y Goswami (2007), plantean una integración partiendo de establecer conceptos comunes como objeto de análisis, en este caso el concepto de "representación mental", así proponen una definición provisoria de una neurociencia educacional, con la combinación entre la neurociencia cognitiva, la psicología cognitiva y la educación, que se ocuparía de investigar el desarrollo normativo de las representaciones mentales. Dicho desarrollo sería un fenómeno emergente de interacción de diferentes niveles de organización, modulado por un aumento progresivo de complejidad. De igual manera sostienen que esta propuesta de neurociencia educacional no dependería del modelo médico que enfatiza en el análisis de los procesos neurales desde una perspectiva deficitaria y la búsqueda de intervenciones rehabilitadores, sino que una potencial contribución sería el análisis de trayectorias de desarrollo de las representaciones mentales y sus aplicaciones en el aprendizaje.

En esa misma línea de ideas McCandliss et al (2003) proponen la identificación de un grupo de problemas generados en cada una de las disciplinas Así, una tarea fundamental consistiría en establecer 'comprensiones compartidas' en la forma de definiciones conceptuales y operacionales posibles de transferir entre contextos de investigación. De igual manera estos investigadores sostienen que el futuro de la ciencia educacional dependería más del éxito o del fracaso de estas colaboraciones, que de los argumentos lógicos a favor o en contra de algunas de las disciplinas

Pero sea cual sea la alternativa propuesta, es importante para lograr un trabajo interdisciplinario genuino trascender las relaciones propuestas a partir de la sobreestimación de los conocimientos adquiridos desde un área, y la consideración de esta manera, de que estos debieran ser utilizados por otras, como es la relación que en muchos casos se ha encontrado entre la psicología y las neurociencias con relación a la educación, sino por el contrario partir del reconocimiento de la falta, es decir poder saber que los conocimientos aunque permitan explicar ciertos aspectos, o en cierta medida el desarrollo humano, no son suficientes y por ende necesitan nutrirse. Así por ejemplo la psicología podrá decir que todos los aspectos de la vida del hombre están mediados por los procesos cognitivos y comportamentales y que por esos desarrollos en esta área debieran ser utilizados por las demás áreas. Pero en esa misma perspectiva la educación diría que esos procesos cognitivos aunque median las diferentes dimensiones humanas, estas solo lograrán desarrollarse a través de la estimulación y de la experiencia, de eso se encarga la educación y de la misma manera hablan hoy en día las neurociencias.

Para Tirapu y Muñoz (2004) resulta demasiado frecuente que cada autor o investigador intente acercarse a una realidad compleja desde sus puntos teóricos previos de partida ignorando otro tipo de planteamientos, lo que le distancia del conocimiento de la globalidad del problema al que se trata de acercar, así todas las actividades generadas en espacios controlados tienen el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas, y considerar que un área de trabajo influye más sobre la otra, es una postura egoísta que lleva a desenfocar cualquier utilidad de dichas actividades, por el contrario, reconocer que cada área del conocimiento contribuye y facilita la adaptación de la persona, tendiente al desarrollo de cada una de las esferas del ser humano, conlleva a sintonizar las fortalezas de cada área para posibilitar, precisamente, dicha adaptación, para ello se requiere de una perspectiva que sea flexible, tanto profesional como personalmente, esto desde una visión

integradora en la que se establezcan puentes, puentes que sean adoptados y entendidos como catalizadores y propiciadores del conocimiento del ser humano.

De igual manera Ansari y Coch (2006) afirman que solamente a través de una conciencia y comprensión de las diferencias y las similitudes entre las diferentes áreas de investigación, tanto en la educación como en la neurociencia cognitiva, será posible lograr una fundamentación común necesaria para la integración.

Desde lo que se ha dicho es claro que para lograr un genuino desarrollo humano no es fructífero el enfoque desde un área; y que así como es importante cada una de las dimensiones del ser humano, también lo son cada una de las ciencias que de ellas se encargan. Pero aun cuando esto sea claro cabria la pregunta de ¿hasta dónde se ha de llevar ese desarrollo?, porque por ejemplo, adquirir conocimiento tiene sentido en la medida en que permite una mejor adaptación, una mejor relación con el otro y con el medio en medio físico, cultural y social en el que se desenvuelve la persona, pero por sí mismo no tiene sentido. Además de responder una necesidad propia de hombre de querer saber, comprender debe llevar a transformar, entonces habría que preguntarse ¿Qué tanto de lo que se ha comprendido o de lo que se pretende comprender aporta a la transformación? Entonces a raíz de esa pregunta podríamos decir que no solo sería suficiente con comprender la relación dialéctica que hay entre lo biológico (cerebro) lo cognitivo, afectivo, lo educativo; con trabajar de manera interdisciplinaria en esa comprensión y entender el sentido y los límites de ésta, sino además poder favorecer una mejor sincronía entre la teoría y la práctica.

Finalmente, es de vital importancia la integración de los campos de la neurociencia cognitiva y el aprendizaje, en la creación de vínculos sobre núcleos problemáticos, tanto a la cualificación docente, como al de neurocientíficos cognitivos.

REFERENCIAS

Ansari, D & Coch, D. (2006) Bridges over trouble waters: education and cognitive neurociencice. Cognitive Sciences.

Barrera, F. Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnostico y propuestas. *Serie documentos de trabajo, N° 126*. Recuperado desde: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf

Benarós S, Lipina SJ, Segretin MS, Hermida MJ, Colombo JA. Neurociencia y educación:

Hacia la construcción de puentes interactivos. Rev Neurol 2010; 50: 179-86.

Castañón, Mag. Y Láez, M. (2009). Psicología y "Neurociencias": Buscar la llave donde hay luz y no donde se perdió. *Prolepsis*. 3. 30-70.

Jaramillo, M. (2002). Anotaciones sobre la formación integral del estudiante universitario. Universidad de Antioquia.

Kandel, eric; schwartz, James yt omas Jessell. 1997. Neurociencia y conducta. Madrid:

Prentice hall

Manuera, F. (2010). La Neurociencia Cognitiva, ¿Una Base para la Psicología? *Psiquiatría Universitaria*. 6(4). 449-453.

Maya, N. & Rivero, S. (2010) Conocer el cerebro para la excelencia de la educación. Bizkaia: Innobasque

Melo, L.; Ramos, J. y Hernández, P. (2014). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. Borradores de economía, N° 808.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá, Colombia. Recurado desde: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf

Patiño, C. (S,f). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Universidad del Valle.

Salazar, S. (2005). El Aporte De La Neurociencia Para La Formación Docente. *Actualidades Investigativas en Educación*. 5(1). 1-19.

Salas silva, r. 2003. Neurociencia y educación. Cómo hacer una enseñanza más de acuerdo con la manera como aprende el cerebro. Santiago: Lafken Wangülen.

Sarmiento, A.; Tovar, L. y Alam, C. (2001). Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Ed. El Tiempo. Bogotá, Colombia. Recuperado desde: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/situacion_educacion.pdf

Szúcs D, Goswami U. Educational neuroscience: defining a new discipline for the study of mental representations. Mind, Brain & Education 2007; 3: 114-27.

Tirapu, J. y Muñoz, J. (2004). Neurociencia, neuropsicología y psicología clínica: Necesidad de un encuentro. *Psicología.com*. 8(1).

Velásquez, B., Calle, M., remolina, n., (2006). El cerebro: un mundo de posibilidades para el aprendizaje. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Velasquez, B., Remolina, N y Calle, N (2009). El Cerebro que aprende. Revista Tabula Rasa, 11, 329-347.

Villarini, (s.f) Una aproximación critica al tema cerebro y educación. En proyecto para el desarrollo de destrezas del pensamiento www. Pddpupr.org

EJE TEMÁTICO VI. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS, ACADÉMICAS E INSTITUCIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL LATINOAMERICANA.

1. Protagonismo estudantil como objeto da formação acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil. (Mónica Ramos Daltro, Pondé, Milena)
2. Efectos del programa JOBIEB en el fortalecimiento de valores interpersonales de los jóvenes de Psicología. (Edith Haydee Beraún Quiñonez)
3. Dibujando soluciones: Una herramienta de intervención frente al conflicto escolar. (Jenifer Catalina Goyeneche Mejia, Jessika Leomari Ibarra Mancilla, Tatiana Muñoz)
4. Afrontamiento en cuidadores informales de pacientes con transtorno neurocognitivo mayor. (Ara Mercedes Cerquera Cordoba, Daysy Katherine Pabon Poches, Alexis Lorenzo Ruiz)
5. Uso y abuso de internet y del teléfono celular en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. (Jesús Redondo Pacheco, Kelly Johana Rangel Noriega, Marianela Luzardo Briceño)
6. Relación entre dolor y calidad de vida de mujeres de la tercera edad de Floridablanca. (Leidy Xiomara Liemann Ortega, Laura Melissa Rico Pradilla, Karen Liseth Sanchez Avila y Nathalia Acosta)
7. ¿A qué atribuyen el alto rendimiento escolar los estudiantes de buen rendimiento escolar provenientes de liceos con altos índices de vulnerabilidad? (Mario Morales, Maritza Sepúlveda)
8. La pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva: Impacto educativo en el abordaje de jóvenes infractores de la Ley. (Eduardo Enrique Sandoval Obando)
9. POSTER Trazando el camino de tu bienestar. (María Fernanda Benavides Oliva, Lizeth Daniela Ortega)
10. Los neurotalentos como estrategia potenciadora del recurso humano: Una teoría emergente en la organización de educación superior. (Harold Wilson Serrano Castro)
11. Programa de promoción de habilidades sociales para el desarrollo organizacional de pequeños productores rurales. (Rosalba Angulo Rincón, Yurith Leonela Quintero Carrascal)
12. Conocimiento social sobre el desarrollo sostenible en niños de dos contextos: Lima y Cajamarca. (Lupe García Ampudia, Oswaldo Orellana Manrique)

13. La responsabilidad social desde la percepción de sus grupos de interés. (Examary Villarreal, Miguel Alberto Uribe, Victor Javier Vera)

14. Consumo de sustancias psicoactivas y su relación con la reincidencia criminal de tipo penitenciario. (Richard Larrota Castillo)

15. Identidad y la participación en el campo de las empresas recuperadas por sus trabajadores: una perspectiva interdisciplinaria. (Margarita Robertazzi, Mariano Polin)

16. Investigación documental sobre equidad de género en función de la salud mental en ambientes laborales. (Merly Karina Moran, Lizeth K. Alvarez, Otros)

17. Dislexia y liberación. (Javier Roberto Couto Lujambio)

18. POSTER Taxonomía organizacional asociada al constructo stakeholders en la promoción de empresas saludables. (Merly Karina Moran, Laura Niño, Otros)

19. Estrategias de Coping en trabajadores con mobbing. (Merly Karina Moran, Daniela Caro, Otros)

20. Intervención grupal en casos de impedimentos en la participación de la crianza. (Federico Ponce Luciano, Carolina Arrieta, Jorge Isaac Jalile)

21. Estrategias de afrontamiento en familias con hijos que presentan necesidades educativas especiales. (Elsa Beatriz Valenzuela Bonilla)

22. El clientelismo político como factor influyente en el sufragio. (Claudia Dominguez Calixto, Ana Victoria Rivera Colin, Laura Guadalupe Zarate Moreno)

23. Somos territorio solidario y saludable. (Liliana Patricia Ramírez)

24. Hacia la construcción epistemológica y/o conceptual de un protocolo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia: Una lectura crítica a partir de la Psicología Social. (Armando Aguilera)

25. Riesgo de suicidio y apoyo familiar en mujeres recluidas en una carcel de Colombia. (Richard Larrota Castillo, Jorge Arturo Martinez Gomez, Nadia Marcela Perez Solano)

26. Conductas de riesgo, alcohol, droga y VIH en adolescentes. A 10 años vista. (Alicia Risueño, Iris Motta, Otros)

1 – Protagonismo estudantil como objeto da formação acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil[1]

Protagonism for students as academic formation progress for Psychology: An experience in Brazil

AUTORES:

Mônica Ramos Daltro[2]

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Salvador – Bahia - Brasil

Milena Pereira Pondé

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Salvador – Bahia - Brasil

RESUMO

Estudo concebe a psicologia como profissão de saúde na sua dimensão ampliada. Isso demanda, da estrutura curricular, o compromisso com o desenvolvimento de competências que deem suporte a uma atuação profissional com posicionamentos políticos. Considera-se que os objetivos educacionais da formação em psicologia devem promover valores e competências que forneçam suporte para uma atuação profissional ética, baseada na integralidade, equidade e posicionamento político, com sentido de representação de coletivo. O estudo relata a experiência de promoção destas competências no âmbito de um curso de Psicologia, a partir do estabelecimento de uma cultura de trabalho coletivo e do exercício dialógico e dialético que deslocam o estudante da posição passiva de acumulador de informações, para dar lugar a um sujeito apto a produzir transformações sociais, afirmando a formação acadêmica como campo de produção de subjetividades que demanda o empoderamento dos sujeitos para responderem ao fazer em psicologia no campo da saúde com autonomia

Palavras Chaves: Estudantes de Psicologia, Protagonismo Estudantil, Currículo, Empoderamento

1 Trabalho aprovado no Congresso Latino Americano de Ensino em Psicologia – Santa Marta Colombia 06 a 10 de outubro de 2015 – Revista Integración Académica en Psicología

2 Contato para correspondência: Mônica Ramos Daltro – Psicóloga, psicanalista, Prof. assistente e doutoranda da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – monicadaltro@bahiana.edu.br Tel. 55(71)87848493
Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A – Rio Vermelho CEP 41.940 230 – Salvador – Bahia - Brasil

ABSTRACT

Studies conceives Psychology as a health profession in its expanded size. Demands from the curriculum structure, the commitment with the development of competences that supports the professional acting, with political positioning. It consider that the educational objectives to form a psychologist must promote values and competences which support an ethical professional acting, based on integrality, equity and political positioning, thinking on represent the collective. The study reports the experienced promotion of those competences on the Psychology course camp, starting from the establishment of a collective working culture. Dialogical and dialectical exercises moves the students from the passive positioning of information accumulator, to a brand new subject, able to produce social transformations. Those changes are only possible after the statement of academic formation as a subjective production field that demands the empowering of subjects to answer what to do in Psychology with autonomy.

Key Words

Psychology Student, Protagonist, Curriculum, Empowering

RESUMEN

Estudio ve la psicología como profesión sanitaria en dimension ampliado. Esta demanda, el plan de estudios, el compromiso con el desarrollo de habilidades que apoyen una actuación profesional con posiciones políticas. Se considera que los objetivos educativos de la formación en psicología deben promover valores y habilidades para proporcionar apoyo a una ética profesional, basada en la integridad, equidad e posicionamiento político, con un sentido de la representación colectiva. El estudio muestra la experiencia de promoción de estas habilidades como parte de un curso de Psicología, de la creación de una cultura de trabajo colectivo y el ejercicio dialógica y dialéctica que se mueve al estudiante de la pasiva acumulador de información de posición, para dar paso a un sujeto capaz de producir un cambio social, indicando la formación académica como campo de producción de subjetividades que exige el empoderamiento de las personas para responder a hacerlo en psicología en el campo de la salud de forma autónoma

Palabras clave

Los estudiantes de Psicología, protagonismo del estudiante, plan de estudios, Empoderamiento

Um currículo é um território em disputas político-pedagógicas, conforme nos ensina Miguel Arroyo (2013), um espaço cultural onde realizações e mal-estares são vivenciados, onde identidades e jogos de poder se afirmam e se reconfiguram num movimento permanente de tensionamento. Este estudo é parte de uma tese de doutoramento que apresenta um modelo de currículo para a formação do psicólogo como profissional de saúde na sua dimensão ampliada e discute a importância de contemplar, na estrutura curricular, estratégias

que propiciem o desenvolvimento de competências para assumir posicionamentos políticos.

A dimensão ampliada de saúde está configurada a partir da qualidade dos processos de vida, inclui a dimensão simbólica, complexa nos quais os aspectos biopsicossociais se entrelaçam aos contextos socioeconômico, político, histórico e cultural em seu campo de abrangência (Coelho & Almeida-Filho, 2002). Optar por organizar uma estrutura formativa, nessa perspectiva, impõe ao projeto pedagógico o desafio de comprometer os estudantes e docentes com a dimensão política intrincada com o objeto saúde, este, afirmado a partir do modo de viver, como reflexo de uma conjuntura social, econômica, política, cultura e histórica. Circunscreve, assim, o fazer em psicologia deslocado conceitualmente do campo exclusivo da doença e da assistência, mas aberto à promoção da saúde e à saúde pública.

Entretanto, arraigada à estrutura educacional brasileira está, hegemonicamente, a educação bancária, desvinculada da vida e centrada no teoricismo vazio, vulnerabilizando o desenvolvimento da criticidade, da consciência, da própria identidade de coletivo. Desde o período do regime militar, testemunha-se, no ensino superior, a produção de estruturas curriculares que sustentam modelos de alienação, que despolitizam os sujeitos, limitando o exercício da discussão sobre sua problemática, do diálogo constante com o outro (Freire, 2011). O regime democrático que sucedeu ao regime militar, aderiu ao ideário neoliberal sustentando a concepção de educação como um produto de consumo, cuja qualidade varia de acordo com a potência de compra ou, supostamente, pelo mérito pessoal.

O protagonismo estudantil, personificado historicamente na atuação dos movimentos estudantis, também foi decisivamente afetado e, hoje, está atravessado pela crise da universidade brasileira em seu acelerado processo de desmonte e privatização, tamponado pelos discursos de democratização do acesso ao ensino superior por camadas sociais excluídas. Pequenos grupos de militantes resistem à apatia de uma geração, tentando resgatar valores coletivos, inspirados pelos ideais de mudança social da geração de 1968 e sustentam a resistência ao individualismo, prevalente entre os estudantes brasileiros (Paula, 2004).

A história da psicologia e de suas estruturas formativas são, também, consequentes desse processo. A profissão de psicólogo nasce em meio à ditadura militar e sua estrutura curricular estava pautada na Lei 5.540/68, de concepção tecnicista, organizada a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que propunham um ciclo básico, regime de crédito, de matrícula por disciplina e departamentalização (Saviani et al., 1984), o qual, não só fragmentava o conhecimento em disciplinas, como dispersava os estudantes em espaços físicos diferentes. Havia uma política que afirmava a fragilização do protagonismo estudantil e pulverizava as identidades coletivas. A partir daí, os modelos educacionais têm perpetuado esse trabalho de despolitização sustentando a desilusão frente aos ideais coletivos, para dar espaço a uma cultura de consumo e individualidades.

Essa perspectiva deixa evidente a responsabilidade da universidade e de suas estruturas educacionais no papel de mediadores de um processo de ressignificação dessa realidade, investindo na construção de valores para uma sociedade-cidadã e menos desigual, a partir do desenvolvimento de competências que possam dar suporte a posicionamentos políticos com possibilidade de representação de coletivos. A competência para

atuar politicamente é equivocadamente atribuída a um talento pessoal, como se fosse essa, uma condição inata e não construída na interação social.

Considerando o psicólogo como profissional de saúde e a dimensão política intrincada à concepção ampliada de saúde, faz-se necessário promover, no âmbito da estrutura curricular, estratégias que permitam – a jovens mulheres, de classe média que escolhem a psicologia por motivações internas de natureza humanista (Yamamoto, Falcão & Seixas, 2011; Gondim, 2002) – o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de novos modelos de protagonismo, exercitando, na graduação, a experiência de empoderamento, necessário à prática de assistência, prevenção e desenvolvimento de possibilidade de sujeitos, organizações e comunidades que são atribuídas ao fazer em psicologia nos domínios da saúde.

Este artigo chama a atenção para a necessidade de incluir, nos domínios da formação do psicólogo, conteúdos e estratégias educacionais que promovam a aprendizagem sobre o sentido da representação, da responsabilidade sobre o coletivo e da construção de processos coletivos. Neste relato de experiência, descreve-se o Conselho de Série, como espaço singular de aprendizagens, e uma Avaliação Curricular, incluindo o processo de construção e os resultados obtidos, constituída como possibilidade de problematização da prática pedagógica pelos estudantes.

As estratégias educativas escolhidas para sustentar os objetivos educacionais do currículo, que é objeto deste estudo, estão baseadas nos quatro pilares da educação, definidas no Relatório para a UNESCO (1998) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que definem uma educação direcionada para: **aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de compreensão), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente), **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humana) e, finalmente, **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores). Este projeto de formação de psicólogos como profissionais de saúde articula a esses pilares os princípios norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS), a saber, equidade, universalidade, descentralização.

Com esse horizonte, o curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, mantido por uma fundação sem fins lucrativos na Bahia, Região Nordeste do Brasil, elaborou, de forma coletiva, um currículo que investe na integração teoria-prática, na interdisciplinaridade, no uso de metodologias ativas, na implantação de uma cultura coletiva de trabalho docente focalizando a experiência de empoderamento de todos os sujeitos nela envolvidos. Integrado a uma tradicional Escola Médica, o curso de psicologia desafia a dimensão discursiva sobre o patológico e investe na constituição de uma identidade de profissional de saúde que dá centralidade à sociedade e ao sujeito social, em lugar da doença, contemplando as discussões sobre princípios como igualdade, direitos sociais e justiça social, diversidade, identidades, valendo-se de estratégias pedagógicas que implicam o sujeito/estudante com sua aprendizagem e suas escolhas, sejam elas quais forem. Institui-se, assim, como objeto formativo, uma lógica de cuidado em saúde (Ferreira Neto, 2011).

Na experiência do currículo, que faz contexto a essa discussão, a participação estudantil sempre esteve regimentalmente colocada nos órgãos de gestão acadêmica, como Núcleos Curriculares ou Conselho de Integração Curricular (CIC). Entretanto, a ocupação desse espaço assumia uma face compulsória e testemunhava-se uma atitude desinteressada, por parte dos estudantes, com especial dificuldade apresentada pelos representantes, para difundir as informações ali circulantes, em uma evidente posição subjetiva de passivida-

de frente à própria formação. De 2009 a 2010, instituiu-se o processo de reformulação curricular que convocou o coletivo de estudantes a participar do processo identificando novas possibilidades formativas. Entretanto, novamente o que se observou foi um baixo nível motivacional, com a participação de alguns poucos sujeitos interessados em problematizar a formação e os rumos futuros do curso no qual estavam matriculados.

Ajudados pela natureza seriada do curso, implantou-se, nos últimos cinco anos, uma cultura de trabalho coletivo decorrente de uma mudança na cultura organizacional do curso de Psicologia que permitiu à comunidade acadêmica atribuir novos sentidos para a participação nos órgãos colegiados, assim como a experiência de representação vivida em distintos espaços acadêmicos. A coordenação passou a ser compartilhada a partir do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[3]; os professores estabeleceram uma cultura de trabalho em equipe – com, pelo menos, uma reunião mensal – constituindo a representação docente por série; os alunos foram convocados a eleger seus representantes para participação no Conselhos de Série, que assumiu o espaço de território dialógico e dialético de reflexão coletiva da prática pedagógica.

Os Conselhos de Série (CS), um espaço regimental, acontecem bimestralmente, organizam-se a partir de dois representantes docentes e dois discentes de cada semestre, com a participação da coordenação do curso e mediado por uma pedagoga que ocupa o lugar da supervisão pedagógica, no âmbito do curso. Tem como propósitos refletir a prática pedagógica, discutir e acompanhar as questões cotidianas do processo ensino -aprendizagem, a saber: metodologias de ensino, processos de avaliações, relação professor-aluno, planejamento, modos de aprendizagem e outros temas pertinentes ao processo pedagógico. Trata-se de um espaço democrático que permite, aos distintos grupos envolvidos, avaliar e intervir, de forma contínua, no projeto político-pedagógico do curso, mas, também, interfere na forma como cada grupo aprende e ensina, singularizando cada experiência. Esse contexto, dá sentido à experiência de representação do coletivo, não sem dificuldade Não entendi põem-se, em ato, diferenças, identidades, disputas de poder, mas em um ambiente mediado onde subjetividades se produzem e mudanças na realidade do currículo se realizam. No processo de reformulação curricular, os resultados produzidos a partir dos Conselhos de Série foram determinantes para a consolidação de um currículo voltado para o desenvolvimento integrado de competências atitudinais, conceituais e técnicas que implicam um fazer profissional articulado a partir de escolhas políticas e epistemológicas.

A implantação do novo projeto pedagógico, constituído a partir da reformulação curricular, demandou a avaliação do processo e optou-se por convidar os estudantes a construí-la, investindo no exercício da reflexão da prática e como estratégias de desenvolvimento de competências gerais de avaliação, crítica, senso de coletividade, análise, possibilidade de transformação da realidade e problematização da própria experiência pedagógica, pensada sempre como política.

O trabalho de avaliação do currículo realizou-se a partir das seguintes etapas: planejamento, construção, testagem e aplicação do instrumento, análise dos dados, devolução dos resultados, mudanças na matriz curricular.

A etapa de planejamento envolveu a coordenadora do curso, supervisora pedagógica e representante dis-

3 O NDE é um órgão consultivo da coordenação de curso, responsável pelo processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do curso.

cente do curso que se organizaram como uma comissão de avaliação. Seguiu-se a etapa de construção de um instrumento de avaliação, optou-se por um questionário e pela aplicação presencial. As questões levantadas pela comissão foram compartilhadas com os representantes, que aprimoraram o questionário. Depois, realizou-se uma aplicação simulada entre eles, e a discussão posterior resultou na elaboração de um questionário semiestruturado, contendo 13 questões (**Anexo 9**), sendo 11 fechadas e duas abertas. As questões fechadas contemplam um panorama geral sobre a dinâmica de funcionamento do curso, organizadas como escala Likert envolvendo cinco alternativas para avaliar o nível de satisfação com o curso (Concordo Inteiramente; Concordo Parcialmente; Discordo; Discordo Parcialmente; Não tenho uma posição sobre o tema). As duas questões abertas, investigam a percepção dos estudantes sobre a experiência com as metodologias ativas que envolvem o PBL e o Internato. Essas respostas não estão apresentadas neste estudo, pois serviram como inspiração para a construção dos dois estudos posteriores que integram a tese. O questionário foi impresso, aplicado pelos representantes de série, em março de 2014, nas salas de aula, e a participação foi voluntária.

Todos os resultados foram apresentados e discutidos com os representantes de série para que compartilhassem com suas turmas e a coordenadora do curso ficou responsável por partilhar com os docentes. Posteriormente, o NDE formulou ajustes na matriz curricular a partir dos resultados gerais do processo. Os questionários ficaram sob a guarda da coordenação de curso e foram disponibilizados, mediante carta de anuência institucional, para realização dessa investigação de natureza descritiva e interpretativa.

A população de estudo envolveu todos os alunos matriculados do 2º ao 8º semestre do curso, no momento da pesquisa. Optou-se por excluir os calouros, em função do pouco tempo de exposição ao curso.

Entre os 235 alunos matriculados do 2º ao 8º semestre, 154 se disponibilizaram a participar da avaliação, o que corresponde a 65,5% do total. A distribuição de estudantes por semestre está apresentada na Tabela 1. O maior percentual de participantes era do 2º semestre 28,6%(44) e o menor, do 5º, com 2,6% (4). A amostra foi considerada bem distribuída quando analisados os números de estudantes por turma.

Tabela 2. Distribuição da frequência de participantes da avalição por semestre

Semestre	N	%	
2º semestre	44	28,6	
3º semestre	20	13,0	
4º semestre	22	14,3	
5º semestre	4	2,6	
6º semestre	30	19,5	
7º semestre	10	6,5	
8º semestre	24	15,6	

Os dados foram organizados em duas categorias de respostas: **Concordam** (que inclui os que concordam plenamente e parcialmente) e **Discordam** (que inclui os que discordam plenamente e parcialmente). Destaca-se que a alternativa *Não tenho opinião sobre o tema* não foi indicada em nenhuma das questões por nenhum dos respondentes. Os resultados, expostos na **Tabela 3,** revelam uma percepção geral positiva dos

elementos curriculares indicados na avaliação com percentuais acima de 80% para a análise da dinâmica de apresentação dos conteúdos, práticas interdisciplinares verticais e horizontais, desenvolvimento de competências e modelos de avaliação. Apenas na distribuição e organização da carga horária, emergiram como indicadores de potencialidades a serem trabalhadas com níveis de concordância abaixo de 70%.

Tabela 3. Distribuição de frequência da avaliação dos estudantes de psicologia em relação ao curso

Questões	**Concordam Plenamente**		**Discordam**	
	N	%	N	%
Componentes curriculares abordam os objetivos propostos	130	84	23	14,9
Conteúdos apresentados são relevantes na formação	144	95,4	7	4,6
Percebem a relação entre os conteúdos do semestre com os do semestre anterior	133	86,9	20	13,
Componentes curriculares são apresentados de forma motivadora	112	73,2	41	26,8
Metodologias de ensino promovem integração do grupo	111	72,1	43	27,9
Metodologias de ensino promovem competências interpessoais	130	85	23	15
Carga horária está adequada ao conteúdo e metodologias	101	66	52	34
A carga horária ao longo da semana favorece a aprendizagem	97	63,4	56	36,6

Prática interdisciplinar e aprendizagem	126	82,4	27	17,6
Avaliação coerente com objetivos	130	85	23	15
Instrumentos de avaliação	144	95,4	7	4,6

Observa-se que a proposta integrativa do currículo é percebida por mais de 80% dos sujeitos que participaram do estudo, quando afirmam identificar as relações existentes entre semestres e dentro dos semestres. Os conteúdos são considerados importantes e, a forma como são apresentados, motivadora e promotora de competências interpessoais, assim como de investimento na integração do grupo. O sistema de avaliação aparece como adequado ao processo.

A distribuição da carga horária por disciplina, semestre e semana são identificados como o ponto mais vulnerável. Para que não fossem ministradas aulas aos sábados ou durante as tardes, optou-se por aulas contínuas de segunda a sexta-feira, das 7 às 13 horas, uma carga horária diária considerada pesada, mas, ainda assim, considerada apropriada por 63,4% dos sujeitos do estudo. Entretanto, novos estudos precisam ser desenvolvidos ampliando essa discussão e os efeitos dessa escolha no processo pedagógico.

Quando se define que o currículo está fundamentado nos princípios do SUS, está pressuposto um modelo pedagógico fundamentado pelos princípios da interdisciplinaridade, que é reconhecido pelos dados apresentados. Para Danon e Santos (2012), a ação pedagógica interdisciplinar baliza a construção de um modelo educacional participativo, permitindo que a formação ultrapasse a constituição de uma identidade ocupacional e investe na formação do sujeito social, que aprende, através de suas ações, sobre os objetos e a realidade, construindo, de forma singular, suas próprias categorias de análise e pensamento. Essa perspectiva permite a preparação de sujeitos para responderem aos desafios do trabalho, no campo da saúde, em sua dimensão ampliada, como promotores de saúde.

A promoção à saúde constitui-se como um dos principais modelos teórico-conceituais que subsidiam políticas de saúde em todo o mundo. Referenciada no documento da Organização Mundial de Saúde (OMS), propõe que se coloque em destaque, no processo de formação acadêmica, a dimensão política dos determinantes em saúde de forma a construir uma ponte direta entre as práticas de cuidado em saúde e a constituição de políticas públicas que deem suporte à constituição de ambientes sustentáveis de convivência, trabalho, educação, assistência social, que reorientem os serviços de saúde e promovam o desenvolvimento da capacidade de empoderamento de sujeitos e coletivos (Carvalho & Gastaldo, 2008) .

Nessa mirada, a preparação de psicólogos em seu histórico modelo tradicional é reorientada nessa proposta curricular, que se compromete com a dimensão política da formação, seja na dimensão do conteúdo teórico, propondo um maior investimento nos conhecimentos sobre as políticas públicas, funcionamento de

organizações públicas e privadas, assim como de comunidades, seja na dimensão prática, quando trabalha integrando teoria e prática em contextos de saúde pública em que o estudante pode conhecer e refletir sobre determinantes e causas da saúde, atuando a partir de práticas educativas que intervenham sobre os hábitos e estilos de vida individuais, seja oferecendo estratégias educacionais que possibilitem ao estudante dar sentido ao fazer político e social em psicologia, sem desmerecer a dimensão assistencial da prática clínica. Prioriza-se nessa conjuntura formativa a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de atitudes e valores que permitam ao psicólogo trabalhar em equipe, ter uma escuta sensível, aberta à diversidade e criticamente qualificada, compreendendo as lógicas institucionais e a ética como um conteúdo transversal.

A partir dessas estratégias, apresenta-se a expectativa de oferecer ao estudante, no seu processo de formação, a possibilidade de vivenciar em si os objetivos do seu trabalho como promotor de saúde; de construir suportes epistemológicos, sociais e psíquicos que possibilitem a adesão à concepção ampliada de saúde, como referência para a prática profissional, desenvolvendo competências que o habilitem a promover aprendizado aos indivíduos e coletivos sobre suas possibilidades de viver a vida, nas distintas etapas do ciclo de vida, manejando identidades, diferenças, possibilidades, limitações e eventuais enfermidades (Carvalho & Gastaldo, 2008) e, também, oferecendo assistência àqueles que necessitam.

Dessa forma, o trabalho de formação acadêmica em psicologia, proposto nessa estrutura curricular, coloca-se como responsável pela formação teórica e prática da psicologia mas está articulada à dimensão psíquica, política e ética que envolve a experiência de fazer-se profissional em psicologia.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. (2013) *Currículo, território em disputa* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Carvalho, S. R., & Gastaldo, D. (2008). Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciência & Saúde Coletiva, 13*(Supl 2), 2029-2040.

Coelho, M. T. A. D., & Almeida Filho, N. (2002). Conceitos de saúde em discursos contemporâneos de referência científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, *9*(2), 315-333. Accesado en 8 de julio, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000200005&lng=en&nrm=iso

Danon, C. A. F., & Santos, M G. G. (2012). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem: quebra-cabeça ou enigma? *Olhares, Salvador, 4,* 34-41.

Ferreira Neto, J. L. (2011). *Psicologia, políticas públicas e o SUS*. São Paulo: Escuta.

Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gondim, S.M.G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, *7*(2), 299-309. Accesado en 8 de agosto, 2015, de http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (p.1-69). Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris: UNESCO. Accesado en 2 de agosto, 2015, de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf

Paula, L. A. L. (2004). *O movimento estudantil na UFRURALRJ: memórias e exemplaridade*. Tese de Doutorado, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifício Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Saviani, D., Patto, M. H. S., Guedes, M. C., Serio, T. M. P. A., Pessoti, I., Maldos, P. R. M. et al. (1984). Política educacional e formação profissional do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *4*(2), 24-33. Accesado en 15 de agosto, 2015, de http://www.scielo.br/pdf/pcp/v4n2/06.pdf

Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. R. & Seixas, P. S. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica, 10*(3), 209-232. Accesado en 24 de julio, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002

2 - EFECTOS DEL PROGRAMA "JOVIEB" EN EL FORTALECIMIENTO DE VALORES INTERPERSONALES DE LOS JÓVENES DE PSICOLOGÍA

EFECTS OF PROGRAM "JOVIEB" AT STRENGTHENING FROM VALUES INTERPERSONAL OF THE YOUNG OF THE PSIYCHOLOGY

AUTOR:

EDITH HAYDEE BERAÚN QUIÑONES

UNHEVAL HUÁNUCO – PERÚ.

Para el presente trabajo se ha tomado en cuenta el modelo de la "Información Social de la Personalidad" del autor PEDRO ORTIZ CABANILLAS, en el que se fundamenta que en la formación de la personalidad se evidencian las áreas: Afectivo, Cognitivo y Conativo. En cuanto a los indicadores de "Valores Interpersonales" se consideró la prueba de LEONARD V. GORDON Soporte, Conformidad, Reconocimiento, Independencia Benevolencia y Liderazgo. Se ha construido un programa denominado "JOVIEB" para el fortalecimiento de Valores Interpersonales de los Jóvenes ("JOVIEB" que significa Jóvenes con Valores Interpersonales Edith Beraún), Se demostró la efectividad del programa, habiendo planteado la siguiente **Hipótesis General**: Si se aplica el programa "JOVIEB" en un grupo de alumnos de Psicología entonces se logrará un nivel alto de valores interpersonales en dichos jóvenes.

Palabras claves: Soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia.

EFECTS OF PROGRAM "JOVIEB" AT STRENGTHENING FROM VALUES INTERPERSONAL OF THE YOUNG OF THE PSIYCHOLOGY

For the present job are into account the model of the "linformation convivial of the personality" by autor PEDRO ORTIZ CABANILLAS at the based in the formation of the personality it is evident in the zone : affective, cognitive and conative.As for indicators the "Interpersonal values" . LEONARD V. test was considered Gordon support, conformity, independence, benevolence and leadership. It has built a program called "JOVIEB" for the strengthen values interpersonality of the youngs ("JOVIEB" what does it mean youngs with values interpersonality Edith Beraún), the program effectiveness was demonstrated have pose the next general assumption: if the program is implemented "JOVIEB"a one group of studets of Psychology then a high level will be achieved a high level of interpersonality values in these youngs. Words code : support, conformity, recognition, Independence and benevolence.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los valores interpersonales está referido a las actitudes de los jóvenes que se han formado a través de su desarrollo, es decir, las área afectiva, cognitiva y conativa. Esta sirve para expresar aspectos fundamentales de la vida de un ser humano. Para algunos el valor consiste solamente en vivencia subjetiva o colectiva, algo vale en la medida que se siente agrado, interés, deseo o aprobación.

Los jóvenes en su mayoría se encuentran en una inestabilidad en cuanto al fortalecimiento de sus "valores interpersonales". Observamos que existe hoy en día en ellos admiración a lo que se podría denominar "anti valor", es ahí donde la teoría de la Información Social de la personalidad, señala que la base fundamental de la formación de la personalidad es la información y que a través de ella se forman los niveles de desarrollo Afectivo, Cognitivo y Conativo de la personalidad en el que se evidencia la formación de valores, la misma que se expresa en la adolescencia, por lo tanto se ha considerado el fortalecimiento de valores interpersonales en los alumnos entre los 16 a 19 años de edad del primer año de Psicología de la Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" Huánuco Perú. Para trabajar los aspectos que corresponden a la parte Conativa de su personalidad, ya que según la teoría de la Información Social de la Personalidad "Los procesos esenciales que determinan la existencia de los seres vivos son informacionales, sin embargo, a este nivel existen muchas controversias "normalmente" el común denominador de las personas entiende por información como "noticias, mensajes, entre otros", en esta teoría se diferencian cinco clases de información, dentro de la escala del sistema vivo, las cuales son: La genética, la metabólica, la neural, la psíquica y la social. De esta manera se forma la parte consciente e inconsciente de la Personalidad.

PEDRO ORTIZ CABANILLAS (2007: 11) Refiere: "Según este criterio cada hombre es una personalidad y cada personalidad se forma dese el momento de su concepción. Y de acuerdo con nuestra idea según la cual la información es la que determina la formación de cada sistema vivo individual…"

La interrogante planteada es la siguiente: ¿Cuál es el nivel de efectividad del programa "JOVIEB" en el fortalecimiento de los valores interpersonales de los jóvenes de la E. A. P. de Psicología de la UNHEVAL?

Objetivo:

El objetivo principal fue implementar el programa "JOVIEB" en los jóvenes del primer año de de Psicología en el curso de Taller de Desarrollo Humano, la hipótesis planteada fue: Si se aplica el programa de Valores "JOVIEB" en un grupo de alumnos de Psicología entonces se logrará un nivel alto de valores interpersonales en dichos jóvenes.

Método:

Tipo de Investigación: Según el alcance se ubica en una investigación cuantitativa, de nivel aplicativo.

Diseño de Investigación: Corresponde a un diseño Experimental: Pre-experimentos – Diseño Pre-prueba-Post-prueba con un solo grupo.

SAMPIERI Y OTROS (2006:187) Refiere: "A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo"

La población estuvo conformado por los alumnos del primer año de la Facultad de Psicología de la UNHEVAL - Huánuco – Perú. Se utilizó el muestreo No probabilístico de tipo intencional, el que se caracteriza por determinar casos representativos de la población a investigarse. Habiendo considerado a 13 alumnos del primer año de la Facultad de Psicología, en el curso de Taller de desarrollo humano. Como instrumento se utilizó el cuestionario de Valores Interpersonales del SIV del autor LEONARD V. GORDON. Elaborado con las técnicas de análisis factorial con la técnica de "elección forzada" El SIV, permite apreciar y comparar la importancia que una persona da a los siguientes valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás:

(S) : SOPORTE: Ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración.

(C) : CONFORMIDAD: Hacer lo que es socialmente correcto y aceptado, acatar las normas comunes de convivencia.

(R) : RECONOCIMIENTO: Ser respetado y admirado, ser considerado importante.

(I) : INDEPENDENCIA: Seguir un camino propio, tomar decisiones por sí mismo, actuar sólo a favor del propio criterio.

(B): BENEVOLENCIA : Hacer cosas para los demás, ayudar a los más necesitados.

(L) LIDERAZGO: Estar encargados de otras personas, tener autoridad y poder.

RESULTADOS

Después de haber realizado el proceso preliminar y la evaluación correspondiente al Pre-test, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y otros aspectos importantes concernientes a evaluación, se presentan los resultados que a continuación se detallan.

TABLA Nº 1

Participantes por el Factor Soporte, de Valores Interpersonales según condición Experimental Huánuco

CONDICIÓN EXPERIMENTAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	di	$(di)^2$
S1	41	73	-32	1024
S2	67	90	-23	529
S3	34	99	-65	4225

S4	18	25	-7	49
S5	49	79	-30	900
S6	73	85	-12	144
S7	41	67	-26	676
S8	61	55	6	36
S9	61	25	36	1296
S10	73	73	0	0
S11	73	85	-12	144
S12	61	73	-12	144
S13	2	5	-3	9
	654	**834**	**-180**	**9176**

Fuente: Administración de test de Valores Interpersonales SIV

Elaboración: Propia

Como se puede apreciar en la tabla, los cuales coinciden con la prueba de Hipótesis en el que se rechaza Ho, y se asume que el Programa JOVIEB **Es efectivo** en el incremento de Nivel de CONFORMIDAD, en un grupo de alumnos de Psicología

TABLA Nº 2

CONDICIÓN EXPERIMEN-TAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d1	$(d1)^2$
S1	58	71	-13	169
S2	58	65	-7	49
S3	10	20	-10	100
S4	23	95	-72	5184
S5	77	45	32	1024
S6	82	97	-15	225
S7	86	95	-9	81
S8	32	45	-13	169
S9	52	65	-13	169
S10	45	77	-32	1024
S11	38	58	-20	400
S12	77	86	-9	81
S13	77	91	-14	196
	715	**881**	**-195**	**8871**

Participantes por el Factor Conformidad, de Valores Interpersonales según condición Experimental Huánuco – 2010

Fuente: Administración de test de Valores Interpersonales (SIV)

Elaboración: Propia

Como se puede apreciar en la tabla y los resultados de la prueba de Hipótesis. Dado que $(t = -2{,}43) < (t_{(0{,}05;\,12)} = -1{,}78)$ se rechaza Ho, y se asume la H1, es decir, que el Programa JOVIEB **SI** es efectivo en el incremento de Nivel de CONFORMIDAD, en un grupo de alumnos de Psicología

TABLA Nº 3

Participantes por el Factor reconocimiento, de Valores Interpersonales según condición Experimental Huánuco – 2010

CONDICIÓN EXPERIMENTAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d1	$(d1)^2$
S1	67	67	0	0
S2	0	38	-38	1444
S3	59	97	-38	1444
S4	38	59	-21	441
S5	0	49	-49	2401
S6	67	38	29	841
S7	59	59	0	0
S8	27	81	-54	2916
S9	59	59	0	0
S10	74	38	36	1296
S11	0	67	-67	4489
S12	38	74	-36	1296
S13	49	67	-18	324
	537	**793**	**-256**	**16892**

Fuente: Administración de test de valores Interpersonales (SIV)

Elaboración: Propia

Como se puede apreciar en la tabla y en los resultados de la prueba de Hipóteis, dado que $(t = -2{,}26) < (t_{(0{,}05;\,12)} = -1{,}78)$ se rechaza Ho, y se acepta la H1, es decir, que el Programa JOVIEB **SI** es efectivo en el incremento de Nivel de RECONOCIMIENTO, en un grupo de alumnos de Psicología.

TABLA Nº 4

Participantes por el Factor Independencia, de Valores Interpersonales según condición Experimental

CONDICIÓN EXPERIMENTAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d1	$(d1)^2$
S1	0	53	-53	2809
S2	8	8	0	0
S3	47	66	-19	361
S4	20	60	-40	1600
S5	20	15	5	25
S6	6	11	-5	25
S7	2	2	0	0
S8	32	18	14	196
S9	75	83	-8	64
S10	8	11	-3	9
S11	20	11	9	81
S12	32	20	12	144
S13	26	20	6	36
	296	**378**	**-82**	**5350**

Fuente: Administración de test de valores Interpersonales (SIV)

Elaboración: Propia

Como podemos observar en la tabla Nº 4 y los resultados de la prueba de hipótesis en el que se acepta la Ho, es decir, que el Programa JOVIEB **no** es efectivo en el incremento del Nivel de INDEPENDENCIA, en un grupo de alumnos de Psicología

TABLA Nº 5

Participantes por el Factor Benevolencia, de Valores Interpersonales según condición Experimental

CONDICIÓN EXPERIMENTAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d1	$(d1)^2$
S1	31	78	-47	2209
S2	31	15	16	256
S3	7	22	-15	225
S4	78	71	7	49
S5	26	71	-45	2025

S6	85	57	28	784
S7	65	65	0	0
S8	65	78	-13	169
S9	22	50	-28	784
S10	65	71	-6	36
S11	15	42	-27	729
S12	71	85	-14	196
S13	85	99	-14	196
	646	**804**	**-158**	**7658**

Fuente: Administración de test de valores Interpersonales (SIV)

Elaboración: Propia

TABLA Nº 6

Participantes por el Factor Liderazgo, de Valores Interpersonales según condición Experimental Huánuco

CONDICIÓN EXPERIMENTAL SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d1	$(d1)^2$
S1	22	71	-49	2401
S2	40	22	18	324
S3	71	93	-22	484
S4	33	71	-38	1444
S5	33	63	-30	900
S6	6	15	-9	81
S7	71	27	44	1936
S8	63	78	-15	225
S9	33	15	18	324
S10	18	55	-37	1369
S11	47	40	7	49
S12	33	22	11	121
S13	63	47	16	256
	533	**619**	**-86**	**9914**

Fuente: Administración de test de valores Interpersonales (SIV)

Elaboración: Propia

Se puede apreciar en la tabla que el programa "JOVIEB" no fue efectivo en el factor Liderazgo.

En conclusión podríamos mencionar dado que la aplicación del Programa "JOVIEB" es efectiva en cuatro Factores de Valores Interpersonales (Factor de Soporte, Conformidad Social, Reconocimiento y Benevolencia) pero en dos Factores no es efectiva (Factor de Independencia y Liderazgo); concluimos que el Programa "JOVIEB" ha sido efectivo parcialmente en los Factores de Valores Interpersonales en un grupo de estudiantes de Psicología.

Conclusiones:

Se implementó un programa para fortalecer los Valores Interpersonales denominado "JOVIEB". Dicho programa ha sido elaborado para tal fin por la autora de la investigación. Edith Haydee Beraún Quiñones, en el curso de TALLER DE DESARROLLO HUMANO, el mismo que significa VALORES INTERPERSONALES DE LOS JÓVENES – Edith Beraún.

Sabemos que los valores son parte de la formación de la personalidad del ser humano, en este caso los ítems para considerar los "Valores Interpersonales" que consideramos aptas de la prueba de valores interpersonales de Leonard V. GORDON para el pre test y post test, el mismo que fue elaborado con las técnicas del Análisis Factorial y como un cuestionario de "elección forzada" en "triadas" (30 en total, lo que hace un conjunto de 90 "ítems"), el SIV permite apreciar y comparar la importancia que una persona da a los siguientes valores en forma de actitudes referente a aspectos de sus relaciones con los demás:

(S) : SOPORTE: Ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración.

(C) : CONFORMIDAD: Hacer lo que es socialmente correcto y aceptado, acatar las normas comunes de convivencia.

(R) : RECONOCIMIENTO: Ser respetado y admirado, ser considerado importante.

(I) : INDEPENDENCIA: Seguir un camino propio, tomar decisiones por sí mismo, actuar sólo a favor del propio criterio.

(B): BENEVOLENCIA : Hacer cosas para los demás, ayudar a los más necesitados.

(L) LIDERAZGO: Estar encargados de otras personas, tener autoridad y poder.

La parte teórica del trabajo se fundamenta en la Teoría de la Información Social de la Personalidad del autor Pedro Ortíz Cabanillas, en el cuál se puede apreciar que la base fundamental de la formación de la personalidad es la Información Social y a través de ella se forma los niveles de desarrollo Afectivo Cognitivo y Conativo de la personalidad en el que la formación de Valores se da en la adolescencia. Por lo tanto, se ha considerado, como fortalecimiento de Valores Interpersonales, teniendo en cuenta que los alumnos del primer año de Psicología eran alumnos entre 16 a 19 años que se encontraban en edad de trabajar esos aspectos que corresponden a la parte Conativa de su personalidad según la teoría de la Información Social de la Personalidad "Los procesos esenciales que determinan la existencia de los seres vivos son informacionales, sin embargo, en este nivel existen muchas controversias "normalmente" el común denominador de las personas entiende por información como "noticias, mensajes, entre otros", sin embargo, en esta teoría se diferencian cinco clases de información, dentro de la escala del sistema vivo, las cuales son: LA GENÉTICA, LA METABÓLICA, LA NEURAL, LA PSÍQUICA Y LA SOCIAL, de esta manera se forma la PARTE CONSCIENTE E INCOSCIENTE de la PERSONALIDAD".

PEDRO ORTIZ CABANILLAS (2007: 11) Refiere: " Según este criterio cada hombre es una personalidad y cada personalidad se forma dese el momento de su concepción. Y de acuerdo con nuestra idea según la cual la información es la que determina la formación de cada sistema vivo individual…"

Esto explica lo anteriormente dicho la información desde la genética hasta el nivel Psíquico, sin embargo en el nivel psíquico todavía se divide: Nivel psíquico inconsciente y el nivel psíquico consciente, luego dentro de ello el subconsciente, el preconsciente y el epiconsciente todos estos niveles están estructurados en nuestro cerebro y aquí algo más que señalar, la parte de la formación conativa de la personalidad, donde estarían la formación de valores exclusivamente estaría en la etapa de la adolescencia, es por eso que se ha realizado este programa de fortalecimiento de VALORES INTERPERSONALES, en los jóvenes del primer año de la E. A. P. de PSICOLOGÍA DE LA UNHEVAL – HUÁNUCO.

ANEXO:

EJEMPLO – MODELO DEL PROGRAMA DE VALORES INTERPERSONALES "JOVIEB"

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TALLERES
30 Minutos	Presentación	Primero se realiza una Dinámica . de Presentación de los integrantes, luego se hace un reconocimiento de cada uno de ellos, teniendo en cuenta las virtudes y defectos	Hojas bond A- Lápiz, borrador.	TALLER 1 : Ejercicio 1
30 Minutos	Construcción de Horarios	Se le pide a los integrantes que construyan sus horarios de las actividades a diario, desde que se levantan hasta que se acuesten teniendo en cuenta las labores domésticas, al terminar, se leen algunos horarios y se les orienta al respecto de las actividades que deben cumplir a diario.	Hojas bond A-4, lapiceros, corrector	TALLER 1 : Ejercicio 2

BIBLIOGRAFÍA

ARAMBURÚ PEDRO Y OTROS (2004) Orientación del desarrollo Personal. ED. San Marcos. Lima- Perú.

CALZOLARI ALDO (2006) Curso Internacional "Escritura de artículos Científicos. Lima Perú.

CLÓNINGER SUSAN C. (2003) Teorías de la Personalidad. ED. Prentice Hall México Pags 3: 260-261.

CRACE J. CRAIG (1994) Desarrollo Psicológico ED. Prentice Hall. México pags. 10-11-12.

CUENCA RENDÓN ELIZABETH Y OTROS. (2004) Psicología. ED. Thomson. Méxio pags 43-47.

HERNÁNDEZ SAMPIERI R. Y OTROS (2006) Metodología de la Investigación. ED. McGraw – Hill. México. Cuarta Edición.

HORROCKS, JOHN E. (1987) Psicología de la Adolescencia. ED. Trillas México. Pág.. 430

ORTIZ CABANILLAS, Pedro (200) Introducción a la Psicobiología del Hombre. Segunda edición Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Medicina.

PURISACA RISCO NESTOR (2003) Desarrollo de la Personalidad. ED. Palomino. Lima – Perú.

RABER MERRIL F. Y DYCK. GEORGE (1991) Control Emocional y Salud Mental. ED. Trillas. México.

ROMAN PÉREZ M. (2005) Competencias y Perfiles Profesionales en la Sociedad del Conocimiento. ED. Libro Amigo. Lima – Perú.

SARASON IRWIN G. Y SARASON. BARBARA R. (1996) Psicología Anormal. El Problema de la Conducta Inadaptada E. Prentice Hall México Séptima Edición

Msc. María Oliveira Gerber Bueno

http//WWW.UCV.edu.pe/portalescuelas/psicología/Tesis-ps/tesis.htm.

http//WWW.cybertesis/udale/2005mortero-p/sources/montero-p.pdf

http//WWW.ilustrados.com/publicaciones/EEupelyeykFubilianHw,php

http//WWW.vwv.at/chagal/pdf/curriculumguidelines/spanish.pdf.

http//WWWscielo.br.

http//periodicoscapes.gov.br.

3 - DIBUJANDO SOLUCIONES: UNA HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN FRENTE AL CONFLICTO ESCOLAR

DRAWING SOLUTIONS: AN INTERVENTION TOOL TOWARDS SCHOOL CONFLICT

AUTORES:

Jenifer Catalina Goyeneche Mejía

Jessika Leomari Ibarra Mancilla

Tatiana Muñoz

Resumen

Esta investigación fue realizada en cuatro colegios públicos del municipio de Piedecuesta, Colombia, con estudiantes de quinto y sexto grado. El objetivo general consistió en exponer las soluciones que proponen los niños, por medio del dibujo, en relación a la dinámica de la agresión escolar y el bullying, indagando la forma en que dan solución a conflictos escolares relacionados con agresión y bullying, identificándose a partir de los resultados obtenidos en la estación cuatro: "Dibujando soluciones", de la estrategia educomunicativa carrusel anti-bullying. La metodología utilizada fue cualitativa con una muestra de 240 estudiantes. Como resultados principales se observa que solo 10 de los 24 dibujos plasmaron soluciones factibles para combatir la dinámica de acoso escolar, en donde los estudiantes propusieron acudir a una autoridad, el diálogo y el observador como persona clave para detener esta problemática. En los demás dibujos solo lograron plasmar situaciones y lemas en contra del acoso escolar y la agresión, pero sin proponer una solución adecuada. Se concluye a partir de la investigación que los estudiantes tienen una confusión entre agresión y acoso escolar, impidiendo que planteen soluciones válidas para la disminución de estos conflictos.

Palabras clave: Conflicto Escolar, Bullying, Agresión, Soluciones, Dibujo.

Abstract

This research was carried out in four public schools at the town of Piedecuesta, Colombia, with fifth- and sixth-graders. The general objective tried to present the solutions that were proposed by the children through drawings, related with the dynamic of school aggression and bullying; looking into the presented solutions to solve school conflicts related with aggression and bullying, identifying the possible solutions from the obtained results at the stage four: 'Drawing solutions', from the teaching-communicative strategy Carrusel anti-bullying. The methodology used was qualitative with a sample of 240 students. As a main result, it can be observed that only 10 out of the 24 drawings expressed feasible solutions to fight the school bullying dynamic, where students proposed to call for an authority intervention, to dialogue and to have an observer as a key person to stop this behavior. In the other drawings were expressed situations or slogans against bullying at schools, avoiding proposing feasible solutions to diminish these conflicts.

Keywords: *School conflict, Bullying, aggression, solutions, drawing.*

Introducción

Este artículo tiene como objetivo exponer las soluciones que proponen los niños, por medio del dibujo, en relación a la dinámica de agresión y acoso escolar, indagando la forma en que los estudiantes de 5° y 6° de algunos colegios del municipio de Piedecuesta Santander, dan solución a estos conflictos escolares. Identificándose a partir de los resultados obtenidos en la estación cuatro: "Dibujando soluciones", de la estrategia educomunicativa carrusel anti-bullying.

Por ello, la investigación ha sido desarrollada con el fin de hacer un aporte tanto conceptual como práctico; inicialmente, se busca aportar información teórica acerca de aspectos importantes como lo son las perspectivas y soluciones que proponen los estudiantes frente al tema de agresión y acoso escolar, permitiendo así tener en cuenta otras dimensiones referentes al desarrollo y manejo de los conflictos escolares. Por otro lado, pretende exponer de forma clara la aplicación y resultados de la estación dibujando soluciones con el fin de que ésta pueda ser empleada por otros profesionales como forma útil de intervención.

La relevancia de este artículo radica en el reconocimiento de las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la agresión y el bullying respectivamente, así como la influencia que ejercen en la disminución o prolongación de estos conflictos escolares.

La estrategia educomunicativa "carrusel antibullying" es una jornada propuesta para alcanzar uno de los objetivos del proyecto de investigación "Agresión y Acoso escolar entre pares: una realidad social en el municipio de Piedecuesta Santander (Colombia)", con el fin de medir qué tanto saben los niños de 5° y 6° grado acerca del fenómeno del bullying. Este artículo estará enfocado en la estación cuatro llamada "dibujando soluciones" que tiene por objetivo conocer las soluciones que plantean los niños ante la problemática del acoso escolar.

Esta estación propone el dibujo como estrategia lúdica e innovadora que permite recolectar datos acerca de las percepciones que tienen los niños referentes a la agresión y el acoso escolar, así como identificar las formas de solucionar conflictos escolares.

Así mismo para identificar los alcances de este artículo, es necesario conocer los diversos estudios que formulan estrategias para intervenir frente al acoso escolar y la agresión como lo hace Velasco, Mendoza & Fernández, (2011) en su artículo "Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la Convivencia Escolar". Así mismo, Cerezo (2000) crea herramientas para detectar, medir y valorar las situaciones de agresividad entre escolares como el test Bull-s que facilita el análisis de características socio-afectivas y ayuda al profesorado en la detección de situaciones de acoso escolar.

Por consiguiente, es importante hacer una revisión teórica sobre las definiciones de conflicto escolar, tipos de conflicto escolar, resolución de conflictos escolares, herramientas adecuadas para resolver conflictos en el aula, así como ahondar en las perspectivas que tienen los diferentes actores que están implicados en los conflictos escolares entre otros.

Marco Conceptual

El conflicto es inevitable a la condición y estado natural del ser humano, hace parte de la evolución social y surge en el desarrollo de percepciones diferentes ante las cuales se responde con un estado de tensión y frustración. Este se debe a diferencias entre conductas como resultado de interacciones sociales, familiares o personales. Las perspectivas entran a jugar un papel fundamental en el manejo de situaciones potencialmente conflictivas, pues de estas dependen los mecanismos que se empleen para manejarlas y sobre todo afrontarlas.

Conflicto escolar y resolución de conflictos

Este tipo de conflicto se presenta dentro del ámbito escolar y es generado por desacuerdos, que se manifiestan en cualquier situación; en este se ven involucradas dos partes que están divididas por causas e intereses diferentes que son percibidas como incompatibles. (Arellano, 2007).

Según De Souza Barcelar, (2009) existen cuatro tipos de conflicto. Algunos están relacionados con el poder, haciendo referencia a la norma o autoridad, dificultando procesos de adaptación en un contexto determinado. Los conflictos de relación ocurren cuando la variable jerarquía aparece en la interacción entre dos personas, generando situaciones marcadas de diferencia de tipo emocional o comportamental en ambos sujetos, presentando situaciones de superioridad e inferioridad en las partes implicadas. En este caso se incluyen las problemáticas "bullying", pues se dan entre iguales y están mediados por factores psicológicos y/o ambientales que intervienen en la aparición y mantenimiento de una relación asimétrica de poder entre ellos. En los conflictos de rendimiento aparece como factor importante el curriculum escolar que involucra las estrategias metodológicas de la institución y las formas de equilibrar las necesidades educativas del estudiante con ayudando en el proceso integral del mismo. Finalmente, los conflictos interpersonales son aquellos que van más allá del hecho educativo y se dan en cualquier contexto, ya que son una reproducción de la sociedad en la que se está inmerso, siendo fiel reflejo el uno del otro.

Por otra parte la resolución de conflictos escolares es definida por Fuquen (2003) como un proceso que involucra una serie de alternativas enfocadas a la solución de problemas generados por las diferencias que pueden darse en las relaciones interpersonales entre alumnos, además involucra la intervención directa en los efectos que trae consigo el conflicto sobre todo los que conforman la institución educativa.

La empatía: Un factor determinante en la dinámica del Bullying

Uno de los factores psicológicos que más influyen en la permanencia del acoso escolar en el tiempo, es la carencia de empatía, por parte de las víctimas, agresores y observadores. Según Eisenberg (2000) la empatía es comprendida como una respuesta emocional que se deriva de la comprensión del estado o situación de una persona y esta es semejante a lo que la otra persona está sintiendo (p 100); Por ello proviene de "la conciencia emocional", la cual implica la habilidad de las personas para reconocer y describir sus propias emociones y

las de los otros, entendido esto como una construcción psicológica. (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005).

En ese orden de ideas, García (2011) habla de la empatía como un constructo multidimensional que abarca esencialmente la dimensión personal que integra factores tanto cognitivos, como afectivos en procesos relacionales, integrando elementos individuales y sociales, haciendo referencia a la capacidad individual de identificar los propios estados emocionales, pensamientos y sentimientos en torno a las emociones y así mismo los que son ajenos a la misma persona, asumiendo una perspectiva que responda a la angustia que puede experimentar el otro en una situación conflictiva. Finalmente es necesario hacer énfasis en el papel que juegan las habilidades sociales dentro del reflejo empático que fortalece o debilita el sistema, pues es necesario que los sujetos que integran este tipo de situaciones expresen un repertorio adecuado de conductas, pensamientos y sentimientos que favorezcan la convivencia dentro y fuera de las instituciones educativas, discriminando el propio yo y el de los demás.

Los actores: Una perspectiva en las situaciones de acoso escolar

Es importante entender las diferentes perspectivas que adopta cada persona implicada en la dinámica de bullying, ya que el conflicto posee tanto aspectos funcionales como disfuncionales de acuerdo a los criterios de cada uno de los involucrados. (Johnson 1989, citado por Ibarra, 2007)".

En el plano de los conflictos escolares, especialmente en el bullying surge la necesidad de hacer una revisión de las diferentes perspectivas que tienen cada uno de los involucrados en la dinámica con el fin de entender los efectos que estas perspectivas tienen en el desarrollo o disminución de los conflictos escolares.

En un estudio realizado por Yoon y Kerber (2003) a cerca de las percepciones que tienen los docentes en relación al acoso escolar se encontró que estos eran más propensos a percibir la intimidación verbal y física, como algo más serio y con más probabilidades de ocurrir que las situaciones de exclusión social, reportando menos empatía hacia las víctimas involucradas en situaciones de bullying social.

Una de las visiones importantes a tener en cuenta es aquella que dan los padres de familia, como implicados indirectos en esta dinámica, en la investigación los resultados arrojaron que en general estos consideraban que los niveles de victimización entre pares se daban en igual medida respecto a victimización física, verbal y relacional. (Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell y Boughfman, 2009).

En cuanto a los estudiantes, estos informaron que la victimización relacional es una de las formas más frecuentes de acoso entre los compañeros, seguido de la victimización verbal, y la victimización física como la forma menos frecuente de maltrato entre iguales. (Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell y Boughfman, 2009).

Dado a que los maestros y consejeros escolares están lidiando con la mayoría de los casos de intimidación en la escuela, tiene sentido que los directores de escuela infravaloran la medida en que el comportamiento de intimidación es un problema en su escuela. (Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell y Boughfman, 2009).

Estrategia Educomunicativa Carrusel Anti-Bullying

Está compuesta por cuatro estaciones, en donde se presentan actividades al mismo tiempo, que pueden ser

de carácter individual como de carácter colectivo. Las estaciones son: Acróstico, Mapa de riesgo, Representaciones y Dibujando soluciones.

"Dibujando soluciones", es una actividad de carácter grupal en la que se hace uso del dibujo como técnica que favorece la comprensión de los significados de los estudiantes respecto a la resolución de conflictos. En esta estación los integrantes del grupo buscan posibles soluciones aportando al grupo una enseñanza de forma creativa. Se pretende dibujar a modo de mural posibles soluciones a la problemática del bullying situándose dentro de la institución educativa. Se trata entonces de una estación que utiliza el método de expresión creativa y pretende afianzar los conceptos aprendidos durante la actividad a través del dibujo.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo y se realiza mediante el método fenomenológico ya que éste desarrolla su interés interpretativo en el significado que el ser humano le atribuye a los fenómenos a través de un análisis descriptivo del mundo con base en experiencias compartidas. Usa un punto básico para el análisis fenomenológico y es: la relacionalidad (relaciones humanas vividas). (Bautista, 2011).

Los participantes que componen ésta investigación son 240 estudiantes siendo 118 mujeres y 122 hombres, de educación primaria y secundaria de los grados 5° y 6° que integran tres colegios públicos que hacen parte del proyecto de investigación Agresión y acoso escolar entre pares: una realidad social en el municipio de Piedecuesta-Santander (Colombia). Este grupo fue seleccionado por los docentes de los respectivos colegios, que argumentan que son los cursos disciplinariamente más complicados, los cuales pertenecen a estratos socioeconómicos uno y dos. Las instituciones educativas en las cuales fue aplicada la investigación afirman que los registros en sus observadores disciplinarios evidencian las múltiples agresiones físicas y verbales entre los estudiantes. que dan cuenta del riesgo psicosocial en el que se encuentran. (Vanguardia liberal, 2013).

En la primera fase, se escogieron 6 colegios públicos de Piedecuesta, y de forma aleatoria se seleccionaron únicamente 4 de estos, para que hicieran parte de la investigación. Inmediatamente se contactaron las instituciones educativas y se logró la respectiva autorización para participar en el estudio.

Las jornadas en las que el carrusel fue aplicado se eligieron según la disponibilidad de los investigadores, a diferencia de los cursos que fueron elegidos por los profesores teniendo en cuenta aquellos que presentaban problemas disciplinarios.

Durante la segunda fase, se realizó la aplicación de la estación dibujando soluciones, en esta actividad de carácter grupal, se hizo uso de la técnica de resolución de conflictos en la cual los integrantes del grupo buscaron posibles soluciones, dibujando a modo de mural las problemática del bullying dentro de la institución educativa.

En la tercera fase se dividió cada salón en cuatro subgrupos, para iniciar las actividades el coordinador de esta estación realizó una explicación sobre la actividad (Ejemplo: "jóvenes vamos a realizar un mural en grupo donde podamos plasmar acciones con las que podamos prevenir y actuar frente a situaciones de agresión y bullying en tu colegio. Es importante que el dibujo se realice con la colaboración de todos ustedes y donde se

dé una solución que se pueda realizar a dicha situación").

Luego de la explicación se procedió a repartir el material en la actividad. (Papel de azúcar o

craff, vinilos, pinceles, agua y papel sanitario). Se contó con un auxiliar del carrusel el cual llevó un diario de campo (en el cual especifica el comportamiento del grupo durante el desarrollo del dibujo) por cada subgrupo que realizó la actividad perteneciente a la estación cuatro.

Cada subgrupo (10 participantes) realizó el dibujo que planteaba la solución que proponen frente a la dinámica del acoso escolar o agresión, en un lapso de 20 minutos. Al culminar el dibujo se realizó una reflexión de 5 minutos en donde los estudiantes explican el dibujo y opinan sobre situaciones que han vivido en el aula de clase.

Finalmente, respecto a los resultados se realizó un análisis cualitativo, por medio de la herramienta Atlas Ti, la cual permitió la categorización de los dibujos.

Resultados

Los resultados serán presentados considerando las categorías emergentes del análisis semiótico que se realizó a cada uno de los 24 dibujos elaborados por los estudiantes, en base a la solución que dan al fenómeno del bullying y la agresión, en los respectivos carruseles ya que este es el objetivo de la presente investigación.

1. **Solución frente al bullying**

Dentro de esta categoría se tienen en cuenta los dibujos que proponen conductas y mensajes asertivos encaminados a contrarrestar los efectos del bullying. Se incluyen las siguientes soluciones encontradas en los dibujos:

1.1 ***Acudir a un adulto como posible solución al Bullying.***

Son los dibujos que muestran como solución frente a la dinámica del Bullying acudir a un adulto.

En esta categoría se encontraron 4 dibujos

En relación a lo que plasmaron, dijeron y escribieron los estudiantes, se observó que es importante para ellos el apoyo que un adulto puede brindarles. Tanto padres como profesores son vistos por los niños como defensores en aquellas situaciones en las que se sienten indefensos, así como personas con la capacidad racional para dar solución a un problema.

1.2 Diálogo como solución frente al bullying.

Hace referencia a los dibujos que plantean como solución del bullying el diálogo.

Respecto a esta categoría fueron encontrados 4 dibujos en los cuales los estudiantes proponen esta solución.

El diálogo como herramienta para solucionar, ha sido tomada por los estudiantes como una forma asertiva para detener las situaciones en las que hay un daño inminente hacia el otro o hacia sí mismo A pesar de que los niños no identifican con claridad, que no es asertivo usar el dialogo con los agresores, esta sigue siendo la forma más enseñada en las instituciones para resolver conflictos escolares.

1.3 Observador como salvador de bullying.

Esta categoría hace referencia a las soluciones en que los estudiantes destacaron al observador como una persona clave para detener situaciones de acoso escolar entre pares plasmados en dos de los dibujos.

Cabe resaltar que en la retroalimentación al terminar la elaboración de los dibujos los estudiantes expresaron que muchas veces los observadores no toman una actitud empática hacia la víctima, por el contrario en unas ocasiones se burlan uniéndose a los victimarios, o en otras callan por miedo a ser agredidos.

1. **Situación de bullying, sin solución**

Hace referencia a los dibujos donde los niños identifican los actores que participan dentro de la dinámica de bullying pero no logran plantear una solución En cuanto a esta categoría se han encontrado 10 dibujos.

Estos resultados nos indican que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta plantear soluciones frente a la dinámica del bullying pero es un avance que logren plantear situaciones en donde aparezcan los actores del acoso.

2. **Lema en contra del bullying**

Hace referencia a los dibujos donde solo se plantean lemas en contra del bullying pero los estudiantes no logran concretar una solución.

Se identificaron 4 dibujos en los cuales los estudiantes no lograron identificar una solución ni una situación frente al acoso escolar entre pares, únicamente crearon mensajes en contra de este. En la mayoría de los mensajes los niños mostraban el desacuerdo que sentían ante la problemática, es decir su perspectiva frente a esta.

3. **Solución frente a la agresión**

Dentro de esta categoría se tienen en cuenta los dibujos que proponen mensajes asertivos encaminados a contrarrestar los efectos de la agresión. Se incluye la siguiente solución:

3.1 Diálogo como solución a la agresión

Esta categoría hace referencia a los dibujos que plantean como solución ante la agresión el diálogo.

No se encontró ningún dibujo para el cual aplicará esta categoría, a partir de ese resultado se infiere que los niños no dan trascendencia a situaciones de agresión ya que éstas son esporádicas y no tienen una permanencia de tiempo.

4. **situación de agresión, sin solución**

Esta categoría refiere los dibujos en que solo se identifican los actores de la agresión, pero no plantean una solución.

Se puede evidenciar que únicamente tres grupos plasmaron e identificaron en sus dibujos los actores de la agresión, adicionalmente los dibujos reflejan la confusión, que tienen los estudiantes entre agresión y bullying, aunque reconocen que estas situaciones conflictivas suceden a menudo en las instituciones educativas.

5. **Lema en contra de la Agresión**

Hace referencia a los dibujos donde solo se plantean lemas en contra de la agresión pero los estudiantes no logran concretar una solución.

Se identificaron 3 dibujos en los cuales, los estudiantes no lograron plantear una solución ni una situación frente al acoso escolar entre pares, únicamente se plantearon mensajes en contra de este. En la mayoría de los mensajes los niños mostraban el desacuerdo que sentían ante la problemática, es decir su perspectiva frente a esta.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación indican que la percepción que tienen los estudiantes de 5° y 6° acerca de la agresión y el acoso escolar entre pares, son vistas como un evento negativo, pero con posibilidad de solución.

Las soluciones propuestas por 10 grupos, reflejaron la importancia que dan los niños a la participación de los adultos en situaciones en las cuales ellos se sienten indefensos ya que los ven como protectores y personas capaces de resolver un problema, A pesar de los esfuerzos que hacen los niños por proponer una solución oportuna, estos refieren que los profesores y directivos, no les brindan el cuidado y la atención adecuada.

La participación del observador como una persona clave para detener el acoso escolar entre pares, fue otra de las soluciones propuestas por los 10 grupos mencionados anteriormente, en esta se evidencia que según la postura que tome el observador permitirá que se prolongue o detenga una situación de bullying. Las posturas que este puede tomar son; apoyar al victimario, callar por la presión del medio o denunciar la situación.

Por lo anterior se puede constatar que existe una brecha entre las pocas soluciones que los estudiantes plantean y lo que ocurre en la realidad, ya que a pesar de identificar conductas que podrían ayudar a disminuir el acoso escolar entre pares, la aplicación de estas se hace inefectiva, por la hostilidad e indiferencia del medio en el que se encuentran.

Otro elemento importante que surgió de la investigación, son "las situaciones sin solución" que plantean los estudiantes en 10 de los dibujos, evidenciando la dificultad que presentan, hacia el planteamiento de soluciones eficaces para contrarrestar el acoso escolar. A pesar de esto cabe resaltar el avance que mostraron los estudiantes al identificar en cada dibujo los actores de esta dinámica.

La mayor dificultad encontrada en la estación "dibujando soluciones" y en general en la comunidad educati-

va, es la escasa claridad conceptual a nivel de las temáticas que se abordan, hecho que genera confusiones que se replican dentro y fuera del aula de clase. En el caso de los dibujos se evidenciaron contradicciones al plasmar situaciones de Bullying, acompañados de lemas que decían "No a la agresión", y situaciones de agresión con lemas alusivos a "No más bullying", lo que permite corroborar lo explicado anteriormente. en conclusión existe un índice elevado de errores en cuanto a la marcada diferencia entre agresión y acoso escolar entre pares, lo cual evidencia que uno de los factores importantes a tener en cuenta en cualquier tipo de intervención es el conocimiento que se tenga acerca de la problemática a trabajar, lo cual garantizará el éxito del trabajo a realizar.

Referencias

Arellano, N. (2007). La violencia Escolar y la Prevención del Conflicto. *Revista Electrónica y Científica ORBIS, 3*, 23-45.

Bajgar, J, Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23,* 569–586

Bautista, N. (2011). Procesos de la Investigación Cualitativa: Epistemología, Metodología y Aplicaciones. Bogotá: Manual Moderno.

Cerezo, F. (2006). Violencia y Victimización entre Pares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4(2),* 333-352.

De Souza, L. (2009). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula: Tipos de Conflicto Escolar. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma, Barcelona. Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/indice.htm

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.

Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula rasa revista de Humanidades, 1*, 265-278.

García, L. (2011). Intimidación entre Iguales (Bullying): Empatía e Inadaptación Social en Participantes de Bullying. *Revista de Investigación en Psicología IIPSI. 14(2),* 18-20.

Harwood, M. D. & Farrar, M. J. (2006). Conflicting Emotions: The Connection Between Affective Perspective Taking and Theory of Mind British. *Journal of Developmental Psychology 24,* 401-418.

Ibarra, L. (2007). Los Conflictos Escolares: Un Problema de Todos. *Psicología Online. 1,* 1-3.

Newgent, R. A., Lounsbery, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A., & Boughfman, E. M. (2009). Differential Perceptions of Bullying in the Schools: A Comparison of Student, Parent, Teacher, School Counselor, and Principal Reports. *Journal Of School Counseling*, 71-33

Ramírez, E. (2015). Estrategia Educomunicativa en Prevención de Agresión y Acoso Escolar. Primeros Pasos de una Propuesta Integral para Colegios Públicos de Piedecuesta, Santander. (Tesis pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga.

Ruiz, C. (2011). Conflictos en el Aula ¿Cómo Actuar?. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 6,* 2-6.

Vanguardia Liberal, (2013). Alerta por casos de 'bullying' o agresión escolar en Piedecuesta. Recuperado de: http://www.vanguardia.com/santander/area-metropolitana/227544-alerta-por-casos-de-bullying-o-agresion-escolar-en-piedecuesta el día 01 de mayo del 2015.

Yoon, J. & Kerber, K. (2003). Bullying: Teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

4 - AFRONTAMIENTO EN CUIDADORES INFORMALES DE PACIENTES CON TRANSTORNO NEUROCOGNITIVO MAYOR

AUTORES:

Cerquera Córdoba Ara Mercedes*

Pabón Poches Daysy Katherine**

Ruíz Alexis Lorenzo***

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia.

Universidad de la Habana, Cuba.

Resumen:

Las personas suelen utilizar ante situaciones de dificultad recursos o estrategias para afrontar dichas situaciones. Para los cuidadores informales, familiares que conviven, cuidan y suplen las necesidades básicas y de la vida diaria de un adulto mayor dependiente por trastorno neurocognitivo mayor, el ejercer el rol implica una situación de estrés que genera diferentes consecuencias negativas. Este estudio transversal descriptivo, pretende identificar cuáles son las estrategias utilizadas por una muestra de 113 cuidadores informales por medio de la Escala de estrategias de Coping- modificada (EEC-M) de Londoño et al. (2006). Tras la evaluación de la muestra, se obtiene que los cuidadores utilizan en mayor medida el rezo y la oración, planes y secuencias de acciones encaminadas a la resolución de sus problemas, una espera pasiva y pensamientos positivos que permiten reevaluar las diferentes situaciones a las que se enfrentan.

Palabras clave: afrontamiento, cuidador informal, trastorno neurocognitivo mayor.

COPING ON INFORMAL CAREGIVERS OF PATIENTS WITH MAJOR NEUROCOGNITIVE DISORDER

Abstract:

People often used in situations of difficulty resources or strategies for dealing with such situations. For informal caregivers, family members living, care and supply basic needs and daily life of an adult dependent bulk neurocognitive disorder, the exercise involves the role stressful situation that generates various negative consequences. This descriptive cross-sectional study aims to identify the strategies used by a sample of 113 informal caregivers through strategies Coping- Scale modified (EEC-M) are Londoño et al. (2006). After evaluation of the sample is obtained that caregivers make greater use prayer and prayer, plans and sequences of actions aimed at resolving their problems, passive waiting and positive thoughts that allow reevaluate the different situations that face.

Key words: coping, informal caregivers, greater neurocognitive disorder.

Introducción:

El envejecimiento poblacional es una tendencia mundial que preocupa cada vez más a los entes de salud. En Colombia, se estima un aumento de la esperanza de vida de 13,5% en el 2025, y un 20% en el 2050, es decir mayor a 79 años (Ruiz, 2012), lo que indica que la proporción de adultos mayores va en aumento, según estadísticas arrojadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE (2009).

Este cambio en la transición demográfica y envejecimiento poblacional viene acompañado de una mayor propensión al desarrollo de enfermedades no transmisibles, de tipo crónico, que generan una dependencia desde el punto de vista sanitario y social (Hoffman, Paris, & Hall, 2003), tales como: demencia, insuficiencia cardiaca, incapacidad funcional, entre otras que requieren de cuidado y de un cuidador especial (Centro de Psicología Gerontológica, Cepsiger, 2004).

Las demencias, son recientemente categorizadas por el Manual Diagnóstico de Enfermedades Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) en su quinta y más reciente versión (DSM 5), como un desorden neurodegenerativo con clara evidencia de deterioro en la memoria y el aprendizaje, de deterioro gradual y progresivo no explicado por otros desordenes neurodegenerativos o cerebrovasculares (DSM 5, 2013).

Los trastornos neurocognitivos son una prioridad de salud pública a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud & Alzheimer´ s Disease International, 2013), una de las causas de ello, es la enfermedad de Alzheimer, una demencia progresiva que representa entre el 50-70% del total de casos, convirtiéndose en la más frecuente (Fontán, 2012). Esta enfermedad afecta de manera importante a quien la padece en la medida que avanza; sin embargo, suele afectar también a uno de los integrantes de la familia, este recibe el nombre de cuidador informal, una persona que cubre las necesidades básicas del adulto mayor dependiente que requiere de cuidados constantes, debido a las alteraciones físicas y/o cognitivas que presentan, aunque no tienen una formación profesional para ello (Instituto de mayores y servicios sociales, 2012).

El denominado cuidador informal, es una persona que provee ayuda no remunerada usualmente en el contexto doméstico, que invierte grandes cantidades de tiempo y energía durante meses o años, tiene un elevado compromiso por su labor, se caracteriza por afecto y atención sin límite de horarios y asiste a la persona dependiente en actividades básicas e instrumentales (Aparicio, Díaz, Cuéllar, Fernández & De Tena, 2008; Lavretsky, 2005).

Los estudios de Arango-Lasprilla, Rogers y Fernàndez-Guinea (2003) han reportado dentro de las consecuencias en la vida del cuidador informal, los conflictos familiares, dificultades laborales causadas por el abandono del trabajo, disminución económica, deterioro de la vida social, alteraciones orgánicas y psicológicas, sentimientos de culpa, problemas de memoria, entre otros, considerándose esta situación como estrés crónico.

Ante esta situación de estrés o sobrecarga se hace importante indagar por la forma o específicamente por las estrategias que los cuidadores utilizan para afrontar la situación de cuidado. El afrontamiento es definido por Lazarus y Folkman (1984), como aquel esfuerzo cognitivo y conductual, constantemente cambiante, utilizado para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de la persona. La mayoría de los trabajos sobre el cuidado de personas con demencia que han tratado el afrontamiento han utilizado la distinción entre estrategias centradas en el problema y

estrategias centradas en la emoción; sin embargo, según Roca (2013), en las tendencias postmodernistas se introduce el afrontamiento centrado en el significado.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento son definidas como el conjunto complejo y dinámico de las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales dirigidas a solucionar o mejorar los problemas que surgen en el día a día, regular sus emociones y mantener la resistencia psicológica y la fortaleza necesaria para mantenerse en el papel de cuidador durante un período de tiempo prolongado (Gottlieb & Wolfe, 2002).

Algunos estudios en torno a esta variable es el de Aldana y Guarino (2012) quienes evaluaron 220 cuidadores informales y 80 formales de pacientes con Alzheimer, encontrando que los cuidadores informales utilizan en mayor medida las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y en menor medida las estrategias centradas en lo racional. Por su lado, Tartaglini, Ofman y Stefani (2010) hallaron en una muestra de 200 cuidadores que las estrategias más utilizadas fueron: requerimiento de Información (x: ,62) y ejecución de acciones que resuelvan el problema (x: 315), siendo el estilo de afrontamiento más utilizado el centrado en el problema (2,88). El estudio de esta variable cobra importancia pues la adecuada o inadecuada utilización de dichas estrategias, incide sobre el bienestar del cuidador, el nivel de sobrecarga y la calidad de vida del paciente.

Por otro lado, Irigoyen, Sarriés y Unzué (2002), encontraron que la estrategias más utilizada fue la "búsqueda de apoyo social" y la menos la "huida-evitación". Las cuidadoras más jóvenes e hijas de los pacientes con mayor formación académica, utilizaban más estrategias centradas en los problemas como la "confrontación" y la "planificación". La sobrecarga grave determinaba la mayor utilización de la "huida- evitación", la "aceptación de la responsabilidad" y la "confrontación".

Igualmente Pérez (2008) encontró que la religión, junto con la aceptación, eran las estrategias más usadas por los cuidadores de familiares dependientes utilizándose como medios para aprender a tolerar los problemas o las emociones que surgen ante los mismos (Londoño et al., 2006). Sobre esta estrategia, autores como Rivera y Montero (2007), indican que parece jugar un papel importante en el afrontamiento del estrés y en la conservación de la salud, relacionándose inversamente con la depresión y representando efectos positivos sobre el sistema inmune (Gottlieb & Wolfe, 2002).

Objetivo: Identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por una muestra de cuidadores informales de pacientes con trastorno neurocognitivo mayor en Bucaramanga.

Método:

Diseño: Estudio cuantitativo, tipo transversal de alcance descriptivo.

Participantes:

113 Cuidadores informales de pacientes con trastorno neurocognitivo mayor de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana que cumplieron los siguientes criterios de inclusión: ser un cuidador informal, tener

como mínimo tres meses en el cuidado del paciente, diagnóstico del paciente que cuida avalado por un especialista, en este caso neurólogo y presentar historia clínica del paciente receptor de los cuidados.

Instrumentos:

Escala de estrategias de Coping- modificada (EEC-M). Propuesta por Chorot y Sandín (1993), modificada por Londoño et al. (2006). En esta escala se plantean 69 ítems que representan diferentes formas empleadas por las personas para afrontar los problemas o situaciones estresantes que se les presentan en la vida. El sujeto debe señalar el número que mejor indique qué tan habitual ha sido esta forma de comportamiento en él ante situaciones estresantes: 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, frecuentemente; 5, casi siempre; 6, siempre. A mayor puntuación obtenida, se asume que la estrategia se usa más. La consistencia interna arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,847 (Anexo 5).

Procedimiento:

Fase I. Capacitación personal científico, la etapa inicial comprende la revisión teórica de conceptos claves, selección adecuada del instrumento y capacitación en la aplicación y calificación del mismo a los integrantes del semillero Calidad de Vida en la Tercera Edad de la Universidad Pontificia Bolivariana (estudiantes de últimos semestres de psicología) durante el año 2012 a 2014, adicionalmente se capacitaron para tabular la información recolectada.

Fase II. Contacto con la muestra y aplicación, la fase intermedia se basó en contactar entidades prestadoras de servicios de salud a población mayor, las cuáles facilitaron bases de datos de sus pacientes tras hacer entrega de unos requisitos éticos, metodológicos y de confidencialidad exigidos. Una vez se contó con una base de datos se realizaron llamadas telefónicas a cada uno de los sujetos, los cuáles recibían inicialmente información relacionada con los objetivos del proyecto, duración y modalidad de aplicación, seguidamente se hacen específicos los detalles del consentimiento informado, para finalmente pactar una visita domiciliaria en la que se aplicaba el protocolo de forma individual, por un tiempo de 20 a 40 minutos.

Fase III. Análisis de datos, la fase final comprendía la verificación del diligenciamiento correcto del instrumento, calificación de totalidad de las pruebas aplicadas, tabulación y análisis por medio del SPSS 22, por medio del cual se realizó un análisis exploratorio y descriptivo.

Resultados:

Los datos sociodemográficos más importantes de la muestra de cuidadores indican que la mayoría de los cuidadores de la muestra son mujeres (83,2%).

Gráfica 1. Parentesco

La gráfica 1 indica que la mayor parte de los cuidadores son hijos del paciente

Tabla 1. Edad / Estado civil

Opciones edad	*Porcentaje*	*Opciones estado civil*	*Porcentaje*
Menos de 40	22,1%	Soltero	30,1%
41-50 años	23%	Casado	46%
51-60 años	31%	Divorciado	10,6%
61-70 años	16,8%	Viudo	4,4%
70 años o más	7,1%	Unión libre	8,8%
Total	100%	Total	100%

La tabla 2 refleja que la edad predominante en la muestra de cuidadores es de 51 a 60 años de edad y el estado civil casados.

Tabla 2. Escolaridad/ Estrato socioeconómico

Opciones escolaridad	*Porcentaje*	*Opciones estrato*	*Porcentaje*
Sin estudios	3,5%	1	3,5%
Primaria	19,5%	2	26,5%
Secundaria/bachillerato	41,6%	3	36,3%
Técnico/Tecnólogo	12,4%	4	25,7%
Universitario	20,4%	5 o más	6,2%
Posgrado	2,7%	6	1,8%
Total	100%	Total	100%

La tabla 3 indica que la mayoría de cuidadores de la muestra estudiada son bachilleres y pertenecen al estrato 3.

Tabla 3. Situación Laboral / Motivación

Opciones situación laboral	*Porcentaje*	*Opciones motivación*	*Porcentaje*
Activo	31%	Cariño	59,3%
Jubilado	13,3%	Obligación	3,5%
Hogar	45,1%	Cariño y obligación	35,4%
Desempleado	10,6%	Otro	1,8%
Total	100%	Total	100%

La tabla 3 refleja que la mayor parte de los sujetos se dedican al hogar y cuidana su familiar por cariño.

Tabla 3. Ingresos / Tiempo cuidando			
Opciones Ingreso	*Porcentaje*	*Opciones tiempo cuidando*	*Porcentaje*
Menos del mínimo	20,4%	3 a 6 meses	5,3%
Mínimo	35,4%	7 a 12 meses	17,7%
Más del mínimo	44,2%	Más de un año	77%
Total	100%	Total	100%

La tabla 3 indica que los cuidadores tienen ingresos de más del mínimo y llevan más de un año cuidando.

Además, se encontró que la mayoría de los participantes no conocen redes de apoyo para cuidadores (89,4%), no han recibido asesorías respecto al diagnóstico y cuidado de su familiar (60,2%), no han recibido capacitaciones formales (81,4%) y mantienen u proyecto de vida vigente (59,3%).

Tabla 4. Estrategias de afrontamiento

Subescala	Uso %	Media	D.E
Solución de Problemas	33,6%	37,66	8,246
Búsqueda de apoyo social	24,8%	24,88	8,72
Espera	31%	26,83	9,751
Religión	66,4%	31,85	7,547
Evitación Emocional	20,4%	25,27	9,068
Búsqueda de Apoyo Profesional	26,5%	13,76	6,918
Reacción Agresiva	16,8%	12,04	6,111
Evitación cognitiva	17,7%	15,94	5,193
Reevaluación positiva	29,2%	21,12	5,721
Expresión dificultad de afrontamiento	4,4%	11,44	4,581
Negación	19,5%	8,67	3,974
Autonomía	8,8%	5,58	2,695

La tabla 5 refleja que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son la religión, solución de problemas, espera y reevaluación positiva, mientras que las menos utilizadas son expresión de la dificultad de afrontamiento y autonomía.

Discusión y conclusiones:

La muestra de cuidadores informales de pacientes con trastorno neurocognitivo mayor presenta características sociodemográficas comparables al perfil hallado habitualmente en diferentes contextos. Así, los cuidadores son mujeres, hijos del paciente, casados, con edades entre 41 y 60 años, bachilleres, de estrato 3, dedicadas al hogar, ganan más del mínimo, llevan más d en año y cuidan por cariño.

Por otro lado, se identificó que los cuidadores informales afrontan la situación de estrés provocada por ejercer

el rol de cuidador por medio de la religión, la solución de problemas, la espera y la reevaluación positiva.

De lo anterior, se puede afirmar que los cuidadores informales utilizan el rezo y la oración como un medio para tolerar el problema, además, usan secuencias organizadas y planean acciones para buscar la solución, así mismo, los cuidadores hacen uso de una espera pasiva, creyendo que la situación se resolverá por si sola con el tiempo y toman una postura positiva, buscando aprender de las dificultades, lo que genera la presencia de pensamiento positivos que ayudan a asimilar mejor la situación estresante (Londoño et al., 2006).

Mientras que las menos utilizadas son expresión de la dificultad de afrontamiento y autonomía. Esto, permite concluir que los cuidadores expresan las dificultades para afrontar las emociones generadas por la situación, ni tampoco buscan de manera independiente las soluciones sin contar con el apoyo de otras personas tales como amigos, familiares o profesionales.

Referencias:

Aldana, G. & Guarino, L. (2012). Sobrecarga, fronatamiento y salud en cuidadores de pacientes con demencia tipo Alzheimer. Summa Psicológica, 9(1), 5-14.

Aparicio, M., Díaz, J., Cuéllar, B., Fernández, M., & De Tena, A. (2010). La Salud Física y Psicológica de las Personas cuidadoras: Comparación entre cuidadores Formales e Informales. (Tesis para optar el título de doctor). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Arango-Laspriella, J., Rogers, H., & Fernández-Guinea, S. (2003). La familia y el cuidador del paciente con demencia y sus recursos. En: J. Arango-Laspriella, S, Fernández-Guinea & A. Ardila (Eds), las demencias. Aspectos clínicos, neuropsicológicos y tratamiento. México, D. F: Manuel moderno.

Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. (2013). Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.

Centro de Psicología Gerontológica (CEPSIGER). (2004). Envejecimiento, comunicación y política. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE). (2009). Proyecciones de población 2005-2020. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/8Tablasvida1985_2020.pdf.

Fontán, L. (2012). La Enfermedad de Alzheimer: elementos para el diagnóstico y manejo clínico en el consultorio. Medicina Familiar y Comunitaria, 7(1), 34-43.

Gottlieb, B. H. & Wolfe, J. (2002). Coping with family caregiving to persons with dementia: a critical review. Age & Mental Health, 6 (4), 325-342.

Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (2003). Psicología del desarrollo hoy. Madrid: McGraw Hill.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2012). Cuidados a las personas mayores en los hogares españoles. El entorno familiar. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Irigoyen, A., Sarriés , G., y Unzué, B. (2002). Estrategias de afrontamiento de las cuidadoras informales del paciente con demencia. Cuadernos de medicina psicosomática y medicina de enlace, 60, 38-45.

Lavretzky, H. (2005). Stress and depression in informal family caregivers of patients with Alzheimer's disease. Aging Health, 1(1), 117-133.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Nueva York: Springer Publishing.

Londoño, H., Henao, G., Puerta, I.,Posada. S., Arango, D. & Acevedo, C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (eec-m) en una muestra colombiana. Universitas Psychologica, 5(2), 327-349.

Organización Mundial de la Salud & Alzheimer´ s Disease International. (2013). Demencia: Una prioridad de Salud Pública. Disponible en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/98377/1/9789275318256_spa.pdf

Pérez, M. (2008). Las intervenciones dirigidas a los cuidadores de adultos mayores con enfermedad de Alzheimer. Revista habanera de ciencias médicas, 7 (3) ,1-11.

Rivera Ledesma, A. & Montero López Lena, M. (2007). Medidas de afrontamiento religioso y espiritualidad en adultos mayores mexicanos. Salud Mental, 30(1) 39-47. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58230106

Roca, M.A. (2013). Factores psicológicos y sociales presentes en la salud humana. En: Psicología clínica una mirada desde la salud humana. La Habana: Editorial Félix Varela.

Ruiz, M. (2012). Analysis of variables related with dementia mortality trend: Andalusia, Spain. *Revista Española salud pública*, 86, 219-228.

Tartaglini, M, Ofman, S. & Stefani, D. (2010). Sentimiento de sobrecarga y afrontamiento en cuidadores familiares principales de pacientes con demencia. Revista. Argentina de clínica Psicológica, 19(3), 221-226.

5 - USO DE INTERNET Y DEL CELULAR EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, BUCARAMANGA

Jesús Redondo Pacheco
Psicólogo de la Universidad de Murcia, España
PhD. Psicología, Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Profesor Facultad de Psicología
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga. Santander
Correo: jesus.redondo@upb.edu.co

Kelly Johana Rangel Noriega
Estudiante investigadora de la facultad de Psicología
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga. Santander
Correo: kellyrangel07@hotmail.com

Marianela Luzardo Briceño
Estadística de la Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela
PhD. en Estadística de la Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela
Profesora Facultad de Ingeniería Industrial
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga. Santander

Correo: marianela.luzardo@upb.edu.co

RESUMEN

Esta investigación buscó describir las experiencias relacionadas con el uso de internet y celular en una muestra de estudiantes universitarios de primer semestre, de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga, (N=639) con una edad promedio de 17.66 años. Para ello, se utilizó el *Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI)* y el *Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Celular (CERM)*. Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 15.0 en español; y los resultados evidencian que los estudiantes de las distintas facultades muestran mayor adicción a la internet. De igual forma, se halló una baja prevalencia del uso adictivo de internet y del abuso del teléfono celular en relación con otros estudios realizados reportados en la literatura. Finalmente, los hallazgos encontrados en este estudio contribuyen de forma directa en la comprensión de los diferentes cambios socia-

les que acaecen por el abuso y uso excesivo de Internet y el teléfono celular.

Palabras clave: género, Internet, teléfono celular, Facultades de pregrado.

EXPERIENCES RELATED TO THE USE OF INTERNET AND MOBILE IN A SAMPLE OF COLOMBIAN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

This research aimed to describe the experiences related to the use of Internet and cell in a sample of college freshmen, of the Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga branch, (N = 639) with an average age of 17.66 years. For this, the *Questionnaire Experiences Related to Internet (CERI)* and *Questionnaire of Experiences Related to the Cell (CERM)*. Data were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 15.0 in Spanish; and the results showed that students from different faculties show higher internet addiction. Similarly, a low prevalence of addictive use of the Internet and cell phone abuse in relation to other studies reported in the literature was found. Finally, the findings in this study directly contribute to the understanding of the different social changes that occur from abuse and excessive use of the Internet and cell phone.

Keywords: gender, Internet, cell phone, undergraduate Faculties.

Introducción

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido ampliamente reconocidas y aceptadas en el desarrollo de las sociedades modernas, tanto así que se han convertido en la fuente principal de comunicación, información de comercio y de entretenimiento en niños, jóvenes y adultos (Sanz, 2003; Berríos & Buxarrais, 2005; Flores, 2009). Por esto, el creciente desarrollo de estas tecnologías ha llegado a generar cambio en los modelos sociales e incluso en las formas de comunicación por su fácil acceso, toda vez que permite transmitir e intercambiar información y establecer contactos con otras personas (Casas, 2002; Castells, 2005; Iriarte, 2007; Cabra & Marciales, 2012; Emelina, Tkhostova, & Rasskazova, 2013).

El uso patológico de la Internet es visto como un trastorno del control de impulsos con las mismas características de los trastornos por dependencia, pero sin la intoxicación por alguna sustancia (Mitchell, 2000; Morahan-Martin & Schumacher, 2000). Así, autores como Echeburúa, Labrador y Becoña (2009); Chóliz, Villanueva y Chóliz (2009) plantean que son los más jóvenes los que viven inmersos en el uso de las TICs, utilizándolas como un medio para jugar, comunicarse con otras personas y como instrumento de búsqueda de conocimientos en su proceso de aprendizaje. No obstante, a pesar de las bondades con que cuentan las TICs, existe una preocupación generalizada respecto al uso problemático y las posibles conductas adictivas que jóvenes y adolescentes pueden desarrollar (Amstrong, Phillips, & Saling, 2000; Ling, 2002).

Durante los últimos años, diversos autores han desarrollado investigaciones que se han centrado en establecer la distribución, la frecuencia y las causas de este tipo de adicción (Bianchi & Phillips, 2005; Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner, & Beranuy, 2007). Así, en la literatura científica se evidencian múltiples casos clínicos

de adicción a la Internet; por ejemplo, se encontró en estudios con universitarios que abusaban de Internet, que había más posibilidad de padecer insomnio, problemas sociales, depresión y ansiedad (Viñas et al., 2002; Jenaro et al., 2007) y malestar psicológico (Beranuy, Oberst, Carbonell, & Chamarro, 2009). Por su parte, el abuso del teléfono celular se relacionó con el consumo excesivo de alcohol, tabaco, depresión y fracaso escolar (Sánchez-Martínez y Otero, 2009).

Objetivo

Analizar y describir las experiencias relacionadas con el uso de internet y celular en una muestra de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.

Participantes

Para este estudio se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de ahí que los participantes fueron todos los 639 estudiantes de primer semestre de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (chicos N = 304, chicas N = 335), con una media de edad de 17.66 (DT = 1,627).

Método

Este estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, transversal y con diseño no experimental.

Instrumentos

Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI), desarrollado por Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell (2009), formado por 10 ítems que se valoran mediante una escala tipo Likert con cuatro opciones (1= nada, hasta 4= bastante). El cuestionario abarca dos factores: conflictos intrapersonales y conflictos interpersonales.

Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Celular (CERM), desarrollado por Beranuy et al. (2009) que también consta de 10 ítems para evaluar las experiencias con relación al teléfono celular mediante un rango de respuesta de 1 a 4 (nada, poco, algo, bastante). Los ítems están relacionados con el aumento de la tolerancia, efectos negativos sobre la conducta, las relaciones sociales y familiares, la reducción de actividades debidas al uso del móvil, pérdida de control, evasión de problemas y deseo intenso de estar conectado.

Resultados

En la tabla 1 se pueden observar las medias y desviaciones típicas de las respuestas a los sujetos en las distintas subescalas. En el CERI se observan diferencias entre géneros para los conflictos intrapersonales (Z= -0.628; p=.53), conflictos interpersonales (Z= -1.117; p=.26) y en la puntuación total (Z= -1.043; p=.30). En el CERM no se evidencian diferencias significativas entre géneros en los factores *conflictos*, con un valor Z de -2.14 (p=.03) y *uso comunicacional y emocional*, con un valor Z de -2.19 (p=.03), así como en la puntuación total (Z de -2.83; p=.005).

Tabla 1.

Puntuaciones medias en función del sexo

Factor	Sexo	Media (DT)	*Z*	*p*
Conflictos intrapersonales	Hombre (N= 277)	12.87 (3.08)	-0.628	.53
	Mujer (N= 314)	13.03 (2.93)		
Conflictos interpersonales	Hombre (N= 118)	9.34 (1.35)	-1.117	.26
	Mujer (N= 118)	9.56 (1.66)		
CERI total	Hombre (N= 118)	23.85 (3.75)	-1.043	.30
	Mujer (N= 118)	24.35 (3.74)		
Conflictos	Hombre (N= 83)	10.15 (1.36)	-2.14	.03
	Mujer (N= 81)	10.70 (1.87)		
Uso comunicacional y emocional	Hombre (N= 72)	13.19 (1.35)	-2.19	.03
	Mujer (N= 92)	13.77 (1.88)		
CERM total	Hombre (N= 77)	22.35 (2.43)	-2.83	.005
	Mujer (N= 87)	23.69 (3.45)		

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los participantes, de las diferentes Facultades, en las distintas subescalas. Los resultados demostraron que no hubo diferencias significativas entre las Facultades estudiadas en los factores del CERI (*conflictos intrapersonales* y *conflictos interpersonales)* con un valor Z de 1.315 (p=.22) y Z de 1.021 (p=.42), respectivamente. Por el contrario, se obtuvo diferencias significativas entre las Facultades en relación al CERI total, con un valor Z de 2,069 (p=.03).

Para el CERM se observaron diferencias entre las Facultades en el factor *uso comunicacional y emocional,* y en el total de la escala CERM (Z= 1.396; p= .19, y Z= 1.596; p= .12, respectivamente) mientras que no se presentaron diferencias significativas en el factor *conflictos* con un valor Z de .957 (p=.48).

Tabla 2.

Puntuaciones medias en función de la Facultad

Factor	Facultad	Media (DT)	*F*	*p*
Conflictos intra-personales	Admón. Neg Inter (N= 70)	13.29 (3.08)		
	Admón. de Empresas (N= 24)	13.33 (3.65)		
	Psicología (N= 76)	13.13 (3.00)		
	Derecho (N= 32)	13.28 (2.41)		
	Comunicación Social (N= 47)	13.17 (2.93)		
	Ing. Civil (N= 136)	12.64 (3.02)	1.315	.22
	Ing. Electrónica (N= 17)	13.47 (2.89)		
	Ing. Ambiental (N= 41)	12.85 (2.79)		
	Ing. Industrial (N= 109)	13.15 (3.14)		
	Ing. Mecánica (N= 39)	11.67 (2.61)		
	Total (N= 541)	12.95 (3.00)		
Conflictos inter-personales	Admon. Neg Inter (N= 29)	9.28 (1.19)		
	Admón. de Empresas (N= 8)	9.25 (1.28)		
	Psicología (N= 26)	9.38 (1.60)		
	Derecho (N= 15)	9.20 (1.47)		
	Comunicación Social (N= 20)	9.45 (1.63)		
	Ing. Civil (N= 52)	9.17 (1.26)	1.021	.42
	Ing. Electrónica (N= 10)	9.70 (1.25)		
	Ing. Ambiental (N= 21)	9.81 (1.63)		
	Ing. Industrial (N= 43)	9.93 (1.95)		
	Ing. Mecánica (N= 12)	9.08 (1.08)		
	Total (N= 236)	9.45 (1.51)		

	Admon. Neg Inter (N= 29)	25.00 (3.24)		
	Admón. de Empresas (N= 8)	25.75 (4.49)		
	Psicología (N= 26)	24.34 (3.83)		
	Derecho (N= 15)	24.00 (3.22)		
	Comunicación Social (N= 20)	23.80 (3.90)		
	Ing. Civil (N= 52)	22.96 (3.36)	2.069	.03
CERI total	Ing. Electrónica (N= 10)	24.50 (2.17)		
	Ing. Ambiental (N= 21)	23.47 (4.35)		
	Ing. Industrial (N= 43)	25.39 (4.04)		
	Ing. Mecánica (N= 12)	22.00 (3.33)		
	Total (N= 236)	24.10 (3.74)		
	Admon. Neg Inter (N= 16)	10.06 (1.29)		
	Admón. de Empresas (N= 4)	9.75 (.95)		
	Psicología (N= 17)	10.29 (1.68)		
	Derecho (N= 12)	10.50 (1.73)		
	Comunicación Social (N= 11)	10.18 (2.18)		
	Ing. Civil (N= 39)	10.33 (1.38)	.957	.48
Conflictos	Ing. Electrónica (N= 9)	9.88 (1.16)		
	Ing. Ambiental (N= 13)	10.76 (1.96)		
	Ing. Industrial (N= 32)	11.06 (1.98)		
	Ing. Mecánica (N= 11)	10.09 (1.30)		
	Total (N= 164)	10.42 (1.65)		

	Admon. Neg Inter (N= 26)	13.61 (1.87)		
	Admón. De Empresas (N= 7)	13.28 (1.38)		
	Psicología (N= 17)	13.82 (1.91)		
	Derecho (N= 7)	13.85 (2.19)		
	Comunicación Social (N= 14)	13.14 (1.35)		
Uso comunicacional y emocional	Ing. Civil (N= 37)	13.18 (1.20)	1.396	.19
	Ing. Electrónica (N= 9)	12.44 (.52)		
	Ing. Ambiental (N= 11)	13.90 (1.86)		
	Ing. Industrial (N= 30)	14.13 (2.08)		
	Ing. Mecánica (N= 6)	12.83 (1.16)		
	Total (N= 164)	13.51 (1.69)		
	Admon. Neg Inter (N= 22)	22.90 (2.94)		
	Admón. de Empresas (N= 7)	20.71 (.95)		
	Psicología (N= 17)	23.11 (3.87)		
	Derecho (N= 1)	23.00 (3.60)		
	Comunicación Social (N= 11)	22.90 (3.11)		
CERM total	Ing. Civil (N= 35)	22.71 (2.26)	1.596	.12
	Ing. Electrónica (N= 10)	21.70 (1.33)		
	Ing. Ambiental (N= 13)	23.30 (3.56)		
	Ing. Industrial (N= 31)	24.54 (3.60)		
	Ing. Mecánica (N= 7)	22.71 (2.28)		
	Total (N= 164)	23.06 (3.08)		

Discusión

El objetivo de este estudio fue describir las experiencias relacionadas con el uso de internet y celular en una muestra de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga. Los resultados encontrados indican que no difiere el uso adictivo de Internet en hombres y mujeres, diferente a los resultados en otros estudios (Kubey et al., 2001; Niemz et al., 2005), donde las mujeres son las que más abusan del teléfono celular (Jenaro et al., 2007), utilizándolo como medio de comunicación y expresión de emociones (Ling, 2002; Mante & Piris, 2002).

Por otra parte, en cuanto a las Facultades donde estudian los participantes del estudio, se encontró que exis-

ten sólo diferencias en el CERI total (Cuestionario de experiencias relacionadas con Internet), es decir, los estudiantes muestran mayor adicción a Internet. Estos resultados podrían indicar que algunos estudiantes tienen problemas con el uso de Internet y del teléfono celular (Viñas et al., 2002; Muñoz-Rivas, Navarro, & Ortega, 2003). Así mismo, en este estudio los resultados encontrados muestran una baja prevalencia del uso adictivo a Internet y del abuso del teléfono celular en relación a los estudios anglosajones, tal vez debido a que lo adictivo tiende a minimizarse en los autoinformes frente a los cuestionarios on-line (Morahan-Martin & Schumacher, 2000).

Referencias

Amstrong, L., Phillips, J. G., Saling, L. L. (2000). Potential determinats of heavier internet usage. *International Journal of Human-Computer Studies, 53*, 537-550.

Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behaviour, 25*, 1182–1187.

Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema, 21*(3), 480-485

Berríos, Ll., & Buxarrais, M. R. (2005): "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos". *OEI, Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (5). Recuperado de http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm

Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyberpsychology & Behavior, 8*(1), 39-51.

Cabra, F., & Marciales, G. (2012). Comunicación electrónica y cyberbullying: Temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe, 29*(3), 707-730

Chóliz, M. Villanueva, V., & Chóliz, M.C. (2009). Ellos, ellas y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias, 34*(1), 74-88.

Casas, M. (2002). "La identidad nacional en la sociedad de la información". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 45*(185), 35-55.

Castells, M. (2005*). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Nueva Edición*. México: Alianza Editorial.

Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la Comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo, 28*(3), 196-204

Echeburúa, E., Labrador, F.J., & Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.

Emelina, V., Tkhostova, A., & Rasskazova, E. (2013). Excessive Use of Internet, Mobile Phones and Computers: the Role of Technology-related Changes in Needs and Psychological Boundaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 86*, 530 - 535

Flores, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, *33*, 73-81.

Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (tics). *Psicología desde el Caribe, 20*, 208-224

Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic Internet and cell-phone use: Psychological, behavioral and health correlates. *Addiction Research & Theory, 15*(3), 309-320.

Kubey, R.W., Lavin, M.J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication, 51,* 366-382.

Ling, R. (2002). Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil. *Estudios de Juventud, 57*(2), 33-46.

Mante, E., & Piris, D. (2002). El uso de la mensajería móvil por los jóvenes en Holanda. *Estudios de Juventud*, 57(2), 47-58.

Mitchell, P. (2000). Internet addiction: genuine diagnosis or not? *The Lancet, 355*, 632-633.

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior,16*, 13-29.

Muñoz-Rivas, M. J., Navarro E., & Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones, 15,* 137-144

Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of Pathological Internet use among university students and correlations with Self-Esteem, the General Health Questionanaire (GHQ), and Disinhibition. *Cyberpsychology & Behavior, 8*(6), 562-570.

Sánchez-Martínez, M., & Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior, 12*(2), 131-137.

Sanz, L. (2003). "Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes". *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, (7), 20-29.

Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Caparros, B., Pérez, I., & Cornella, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud, 13,* 235-256.

6 – RELACIÓN ENTRE DOLOR Y CALIDAD DE VIDA DE MUJERES DE LA TERCERA EDAD DE FLORIDABLANCA.

AUTORES:

Nathalia Acosta Gómez[1], Leidy Xiomara Liemann Ortega[2], Laura Melissa Rico Pradilla[3], Karen Liseth Sánchez Acosta[4], Ara Mercedes Cerquera Córdoba[5], Daysy Katherine Pabón Poches[6].

Universidad Pontificia Bolivariana

Bucaramanga, Colombia

Resumen

Estudio cuantitativo de corte transversal no experimental correlacional, cuyo objetivo fue identificar la influencia del dolor en la calidad de vida en mujeres de la tercera edad de Floridablanca inscritas a la unidad deportiva el Lago. La muestra esta conformada por 80 mujeres mayores de 65 años las cuales fueron seleccionadas por medio de un muestreo probabilístico. Los instrumentos utilizados para medir las variables de dolor y calidad de vida fueron el Cuestionario breve del dolor y el cuestionario de salud SF-12 v2. Los resultados arrojados indican que el 56,25% de la edad de las mujeres oscila entre 60-70 años y el 42,5 % son viudas, también que solo el 5% de la muestra no tiene ningún nivel de estudios. Por otro lado existe una correlación significativa entre presencia de dolor y percepción de salud (r. -,355 p. 0.001) ya que a menor presencia de dolores mayor percepción de calidad de vida y salud. En el estudio se pudo concluir que el dolor puede condicionar la vida del adulto mayor como también la de sus familiares o personas a su cuidado alterando relaciones laborales, sociales, familiares y de ocio, y de esta forma creando un vínculo entre el estado emocional y el dolor.

Palabras Clave: Dolor, calidad de vida, adultos mayores, Psicología social y Salud.

---

1 Natalia Acosta Gómez. Estudiante investigadora, Estudiante Psicología, Pregrado. Email: Nathalia.acosta@upb.edu.co

2. Leidy Xiomara Liemann Ortega, Estudiante investigadora, Estudiante Psicología, Pregrado. Email: Leidy.liemann@upb.edu.co

3 Laura Melisa Rico Pradilla, Estudiante investigadora, Estudiante Psicología, Pregrado. Email: laura.ricop@upb.edu.co

4 Karen Liseth Sánchez Ávila, Estudiante investigadora, Estudiante Psicología, Pregrado. Email: Karen.sanchez@upb.edu.co

5 Investigadora línea calidad de vida, coordinadora investigación de ciencias sociales, coordinadora en la especialización de psicología clínica, Universidad pontificia bolivariana. ara.cerquera@upb.edu.co

6 Psicóloga Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en psicología clínica y de la salud del Instituto Superior de Estudios Psicológicos de España (En formación). Joven investigadora COLCIENCIAS-UPB 2014. Docente cátedra Universidad Pontificia Bolivariana. daicy.pabon@upb.edu.co

Abstract

Nonexperimental correlational cross-sectional study, quantitative type, aimed to identify the influence of pain on quality of life in elderly women of Floridablanca registered in the sports complex the lake. The sample is comprised of 80 women over 65 years which were selected by probability sampling. The instruments used to measure the variables of pain and quality of life were the questionnaire short of pain and the questionnaire of health SF-12 v2. The thrown results indicate that 56.25% of women aged between 60-70 years and 42.5 % are widows , also that only 5 % of the sample did not have any level of education . On the other hand there is a significant correlation between the presence of pain and health perception (r - . , 355 p 0.001.) And the lower the presence of pain greater perception of quality of life and health. In the study it was concluded that the pain can influence the lives of the elderly as well as that of their families or persons in their care altering labor, social, family and leisure relations , and thus creating a link between emotional state and the pain.

Key Words: Pain, quality of life, old adults, Social Psychology and Health.

Introducción

Dolor

La Asociación internacional para el estudio y tratamiento del Dolor (1979) citado por Auge (2003) define el dolor como una experiencia desagradable sensorial y emocional que se asocia con una lesión actual o potencial de los tejidos y por consiguiente, supone una experiencia personal.

Por otra parte, Bragard y Decruynaere (2010) explican que el dolor puede generar repercusiones funcionales y emocionales en la calidad de vida, ya que es una experiencia que abarca múltiples dimensiones como la afectación del sentir de la persona, incluidos aspectos sensorio-discriminativos, afectivos motivacionales, cognitivos-evaluadores, estas repercusiones pueden tener una afectación positiva o negativa dependiendo de la percepción de cada persona.

Calidad de vida

Uno de los temas que mayor relación tiene con el dolor es la calidad de vida. Desde lo expuesto por Giusti (1991) citado por Mora, Ayala y Ozols (2004) la calidad de vida se puede definir como un estado de bienestar físico, emocional, espiritual, social, ocupacional e intelectual que le permite a las personas satisfacer de una apropiada sus necesidades tanto colectivas como individuales.

A su vez se infiere que la calidad de vida es el resultado de la interacción entre factores subjetivos y objetivos. En los factores objetivos se puede apreciar que las personas que tiene una mejor accesibilidad a los servicios de su salud y una mejor alimentación tendrán un mayor nivel de calidad en relación con su salud. En cuanto a los factores subjetivos estos se encuentran relacionados con las percepciones propias de la persona en la evaluación de la calidad de vida, entre más limitaciones o barreras tenga la enfermedad que la persona posee mayor será la afectación en las áreas significativas para él en relación con sus aspiraciones o metas según la

etapa del ciclo vital donde este (García y Rodríguez, 2007).

Poder definir la calidad de vida es una tarea compleja debido a los múltiples elementos y factores que la integran y afectan diferentes esferas de la vida de los individuos, para el Grupo para la valoración de la calidad de vida de la organización mundial de la salud (The WHORQOL Group, 1996) citado por Millán (2011) define la calidad de vida como "la percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones" (p.3). Este concepto es multidimensional ya que abarca no solo bienes materiales, estado de salud, sino que también incorpora otros factores como físicos (cansancio, sueño, dolor, malestar); psicológicos (autoestima, apariencia personal, sentimientos positivos y negativos, aprendizaje, memoria); independencia (movilidad, actividades diarias, capacidad de trabajo) y sociales (entorno, bienestar social, educación, relaciones personales, apoyo y seguridad).

Todos estos factores que intervienen en la calidad de vida permiten que la persona presente mayor estabilidad y una vida más placentera y agradable. Se destaca la salud como un componente importante en la calidad de vida en conjunto con la familia y las dimensiones laboral, afectiva, social que al deteriorarse implican una calidad de vida inadecuada lo que puede conducir a la aparición de enfermedades, por lo que tener salud no solo implica sentirse bien físicamente sino también poder tener planes y proyectos futuros e involucrarse de manera activa para alcanzarlos sin tener barreras como las limitaciones o enfermedades.

Es importante destacar que tanto la vitalidad, como el dolor y la discapacidad de los individuos están dadas por experiencias personales y expectativas de cada persona, por lo que la calidad de vida se puede ver afectada dependiendo de la percepción personal de igual forma, consiste en la sensación de bienestar que puede ser experimentada por las personas y representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del "sentirse bien."

Según García y Rodríguez (2007) "la relación que existe entre la calidad de vida y salud es recíproca, tanto los procesos de salud influyen en la calidad de vida como la calidad de vida influye en los procesos de salud" (p.18), por lo cual debe existir un equilibrio entre los procesos de salud y la calidad de vida, en donde permita que la persona tenga una sensación de bienestar físico, mental y social frente a la presencia de enfermedad o dolor.

Según la Fundación Grünenthal (2009) se define la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) como un concepto que se utiliza para identificar que parte de ésta se ve influida por la salud del individuo y que incluye la valoración del impacto de la enfermedad sobre la función física, psicológica y social del paciente. El término CVRS va más allá de los síntomas tradicionales de la enfermedad, para considerar aspectos relacionados con la sensación subjetiva de bienestar, satisfacción, funcionamiento o

Los estudios de calidad de vida en la vejez están considerando aspectos sociales y psicológicos, donde está fuertemente ligada a factores sociales, económicos, culturales y psicológicos, siendo fundamental el sentido de coherencia, elemento que no se relaciona con las enfermedades o habilidades de la persona, sino más bien, con la capacidad de resistir ante las eventualidades que surgen y afrontar cambios duros, como, por

ejemplo, enfermedades nuevas (Pedrero, 2001).

Según Moreno (2004), es fundamental en la calidad de vida de la tercera edad la integración social en donde a través de estas actividades puedan generar en ellos placer y un desarrollo tanto intelectual como social permitiendo así la participación de los mayores en el uso de tecnologías y actividades de ocio, lo que les permita poder dejar de lado las limitaciones que tienen por el dolor que poseen y disminuir la intensidad de éste.

Relación entre calidad de vida y dolor.

El dolor forma parte de la vida cotidiana de muchos seres humanos, por lo que la calidad de vida de estos individuos puede verse deteriorada dependiendo de la intensidad del mismo que experimentan, por lo que el buen manejo de ésta, permite prolongar la duración de la vida ya que están integrados conceptos como la salud física, nivel de independencia, relaciones sociales en donde se busca abarcar no solo el estado de salud del paciente sino también la dimensión social, afectiva y personal del mismo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) contempla el bienestar del paciente en cuatro dimensiones: Física, Psíquica, Familiar y Social, al existir presencia de dolor estas cuatro dimensiones son afectadas, por lo cual la familia condiciona de manera negativa el bienestar individual y familiar del paciente. Para cada individuo la percepción de salud y bienestar está compuesta por una parte subjetiva en donde las personas perciben el dolor dependiendo de sus experiencias e interacciones ya que la intensidad del dolor modifica la calidad de vida de las personas.

Es importante enfatizar en la relación que existe entre el dolor y la calidad de vida. De acuerdo con Molina, Figueroa y Uribe (2013), la calidad de vida se ha convertido en un indicador de la evolución del estado de salud de los pacientes, como expresión de una estrategia para aliviar los síntomas y mantener el funcionamiento vital.

Es por esto que las intervenciones se han preocupado por los factores culturales influyen en la valoración del dolor y se pueden convertir en un obstáculo, la primera consideración es conocer el grupo cultural al que pertenece el paciente para comprender las manifestaciones verbales y no verbales del dolor.

Objetivos:

General:

Identificar la influencia del dolor en la calidad de vida en mujeres de la tercera edad de Bucaramanga.

Específicos:

Medir el dolor en mujeres de la tercera edad de Floridablanca.

Evaluar la calidad de vida en mujeres de la tercera edad de Floridablanca.

Evaluar el dolor y su relación con la calidad de vida en mujeres de la tercera edad de Floridablanca.

Método.

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Fue un diseño de tipo no experimental transversal. El propósito esencial es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado en este caso las variables de dolor y calidad de vida. Por otra parte fue de tipo descriptivo teniendo como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. Las participantes fueron 80 adultas mayores inscritas a la Unidad Deportiva El Lago seleccionadas por medio de un muestreo probabilístico. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes fueron que las adultas mayores no presentaran ningún dolor crónico, no se encontraran

institucionalizadas y que estuvieran adscritas a la unidad deportiva el lago. El instrumento utilizado para la valoración de la calidad de vida fue el cuestionario de salud SF-12 v2 compuesto por 12 ítems que cubren 8 dimensiones del estado de salud: Función Física, Rol Físico, Dolor Corporal, Salud General, Vitalidad, Función Social, Rol Emocional Y Salud Mental. Las opciones de respuesta del SF-12 v2 forman escalas tipo Likert que evalúan intensidad o frecuencia, donde se detecta tanto estados positivos como negativos de la salud. En cuanto a la validez y confiabilidad se encontró que los dominios superaron el estándar propuesto de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0,7 en la que la versión del SF-12 demostró ser un instrumento confiable. Por otro lado el instrumento para medir el dolor es el Cuestionario Breve del Dolor que consta de dos dimensiones: «Intensidad del dolor» (4 ítems) e «interferencia en las actividades» (7 ítems). Cada uno de los ítems se puntúa mediante una EN que va de 0 (ausencia de dolor/interferencia en la vida diaria) a 10 (peor dolor imaginable/afectación máxima en la vida diaria). En cuanto a la validez y confiablidad de este instrumento se puede decir que en términos generales ha demostrado buena validez y consistencia interna, con resultados similares a los obtenidos en otras versiones.

El procedimiento estuvo dividido en cuatro fases, la fase I se basó en la revisión y recolección de literatura acorde y pertinente para el estudio. En la fase II se llevó a cabo la selección de las pruebas indicadas para la evaluación del dolor y la calidad de vida junto con la elaboración del consentimiento informado y las ficha de datos sociodemográficos. En la fase III se procedió a establecer contacto telefónico con las adultas mayores inscritas en la unidad deportiva el lago mediante la base de datos para la aplicación del protocolo. Por ultimo en la fase IV se tomaron los datos recolectados y se procede a hacer el análisis de datos cuantitativos por medio del programa estadístico IBM SPSS que permite analizar datos cuantitativos a gran escala, el cual nos permitirá medir el dolor, evaluar la calidad de vida y la relación que hay entre estas dos variables, clasificando las respuestas por categorías creadas anteriormente.

Resultados

Tabla N°1 Edad		
		Frecuencia
Válido	60 – 70	45
	71 - 80	28
	81 - 90	7
	Total	80

La tabla N° 1 indica que la mayoría de muestra evaluada se encuentra en un rango de edad entre los 60 y 70 años.

Tabla N°2 Estado Civil			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	soltera	9	11,25
	casada	30	37,5
	unión libre	2	2,5
	separada	4	5
	divorciada	1	1,25
	viuda	34	42,5
	Total	80	100,0

En la tabla N° 2 se evidencia que 42,5 % de las mujeres de la muestra son viudas seguidas de 37,5 % que son casadas y solo 1,25 % de ellas es divorciada.

Tabla N°3 Estudios		
		Frecuencia
Válido	Ninguno	4
primaria incompleta	19	23,75
primaria completa	26	32,5
bachillerato incompleto	13	16,25
bachillerato completo	10	12,5
técnico incompleto	1	1,25
técnico completo	3	3,75
profesional completo	2	2,5
post-grado completo	2	2,5
Total	80	100,0

En la tabla N° 3 en relación a los estudios de la población se evidencio que el 32,5 % terminaron su primeria completa y solo el 5 % de las mujeres no poseen ninguno estudio.

Tabla N°4 Ocupación			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	ama de casa	62	77,5
	Profesional	4	5
	Pensionado	10	12,5
	trabajo independiente	4	5
	Total	80	100,0

La tabla N° 4 indica que en el 77,5 % de las mujeres se dedican a ser ama de casa.

Tabla N°5 Estrato			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	estrato 1	6	7,5
	estrato 2	34	42,5
	estrato 3	26	32,5
	estrato 4	13	16,25
	estrato 6	1	5
	Total	80	100,0

En la tabla N° 5 revela que el estrato que más puntúa en la muestra es el 2 con un porcentaje de 42,5 % y solo el 5 % es de estrato 6.

Correlación N° 1				
			¿ha sentido algún dolor diferente a los comunes? (dolor de cabeza, contusiones, dolor de dientes)	Usted diría que su salud es
Rho de Spearman	CBD1	Coeficiente de correlación	1,000	-,355**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	80	80
	SF12.1	Coeficiente de correlación	-,355**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se presenta una correlación significativa negativa, ya que a menor presencia de dolores mayor percepción de calidad de vida y salud. (r. -,355 p. 0.001)

Correlación No 2				
			Clasifique su dolor según la intensidad actual	cuanto tiempo ha tenido mucha energía
Rho de Spearman	CBD6	Coeficiente de correlación	1,000	,426**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	,426**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se evidencio una correlación significativa positiva ya que a mayor interferencia de la presencia del dolor actual, mayor es la dificultad en sus actividades sociales. (r. ,426 p. 0,000)

Correlación Nº 3				
			¿De qué manera el dolor interfiere en su actividad en general?	Hasta qué punto el dolor le ha dificultado en su trabajo habitual
Rho de Spearman	C B - D9A	Coeficiente de correlación	1,000	,369**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	,369**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se evidencio una correlación significativa positiva ya que a mayor interferencia del dolor en su actividad en general mayor es la dificultad en su trabajo habitual. (r. ,369 p. 0.001)

Correlación Nº4				
			Interferencia en el estado de animo	Sentimiento de calma y tranquilidad
Rho de Spearman	C B - D9B	Coeficiente de correlación	1,000	,476**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	,476**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se presentó una correlación significativa positiva (r. ,476 p ,000) ya que ha mayor Interferencia del dolor en el estado de ánimo mayor sentimiento de tranquilidad y calma.

Correlación Nº5				
			Capacidad para caminar	Esfuerzos moderados
Rho de Spearman	C B - D9C	Coeficiente de correlación	1,000	-,423**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
	SF12.2	Coeficiente de correlación	-,423**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se presentó una correlación significativa positiva (r.-,423 p ,000) ya que a menor capacidad para caminar menor posibilidad de realizar esfuerzos moderados.

Correlación Nª6				
			Interferencia del dolor en la actividad general	dificultad para realizar actividades dentro y fuera de casa
Rho de Spearman	CBD9B	Coeficiente de correlación	1,000	,543**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
	SF12.8	Coeficiente de correlación	,543**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se presentó una correlación significativa positiva (r. ,543 p ,000) ya que a menor posibilidad de realizar actividades normales menor posibilidad de realizar actividades dentro y fuera de la casa.

Correlación Nº 7				
			El dolor ha interferido en las relaciones con otras personas	¿La salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales?
Rho de Spearman	CBD9E	Coeficiente de correlación	1,000	-,432**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	-,432**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se puede observar una correlación significativa negativa ya que a menor interferencia del dolor en las relaciones con otras personas mayor participación en las actividades sociales (r. -,432 p. 0,000)

Correlación Nº 8				
			A causa de algún problema emocional, no hizo sus actividades cotidianas tan cuidadosamente como de costumbre	¿Cuánto tiempo tuvo mucha energía?
Rho de Spearman	CBD9F	Coeficiente de correlación	1,000	,438**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	,438**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se presenta una correlación significativa positiva ya que a menor tiempo de presencia de energía menor es el cuidado para la realización de sus actividades cotidianas (r. ,438 p. 0,000)

Correlación Nº 9				
			El dolor ha interferido en la capacidad de diversión	La salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales
Rho de Spearman	CBD9G	Coeficiente de correlación	1,000	-,431**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
		Coeficiente de correlación	-,431**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).				

Se demuestra una correlación significativa negativa ya que a menor interferencia de la salud física o problemas emocionales en la realización de sus actividades sociales mayor capacidad de diversión (r. -,431 p. 0,000)

Conclusiones

Al referirse al dolor en adultos mayores no se centra solo en aquellas enfermedades y su sintomatología que aparecen con el deterioro físico que es normal en esta edad sino por el contrario a aspectos psicológicos donde aparece una percepción negativa de su apariencia personal, sentimientos, su capacidad de trabajo y seguridad, que es ocasionada por la valoración que el sujeto hace de su propia vida. Es por esto que es necesario que para que en la vejez la calidad de vida sea satisfactoria y adecuada se tenga en cuenta la trayectoria de vida de estas personas y los elementos que intervienen en esta etapa que no pertenecen a las otras.

Es por esto que la calidad de vida es considerada como aquella percepción individual de cada persona en diferentes aspectos tales como bienestar emocional, relaciones sociales, salud y familia, permitiendo que haya una estabilidad para así poder sobrellevar de mejor manera el dolor que es común de ese ciclo al igual que también ayuda a la buena realización de actividades cotidianas.

Por medio de las pruebas SF-12 v2 y CBD de la presente investigación, se adquieren resultados cuantitativos y significativos a cerca de la relación existente entre el dolor y la calidad de vida en los adultos mayores. Los datos más relevantes y a destacar, demuestran una relación directa entre el dolor y las siguientes variables: estado de ánimo, relación con las demás personas, desarrollo de las actividades diarias. De este modo se concluye que el dolor es un factor de inestabilidad emocional que desencadena un deterioro relevante en la percepción subjetiva de la vida.

•Referencias

Auge, P. (2003). Alivio del dolor por cáncer avanzado y cuidados paliativos. *Documento de trabajo*, *23*, 1-72. Recuperado de: http://web.minsal.cl/portal/url/item/72213ed52c2723d1e04001011f011398.pdf

Bragard, D., & Decruynaere, C. (2010). Evaluación del dolor: aspectos metodológicos y uso clínico. *EMC-Kinesiterapia-Medicina Física*, *31(4),* 1-11.

Fundación Grünenthal (2009). *Calidad de vida y dolor. Reunión de expertos.* (Cátedra). Universidad de Salamanca. España.

García, C. & Rodríguez, G. (2007). Calidad de vida en enfermos crónicos. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 6(4) Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=180417670002

Millán, J. (2011). Envejecimiento y calidad de vida. *Revista Galega de Economía*, *20*, 1-13. Recuperado de: https://www.usc.es/econo/RGE/Vol20_ex/castelan/art5c.pdf

Molina, J., Figueroa, J. & Uribe, A. (2013). El dolor y su impacto en la calidad de vida y estado anímico de pa-

cientes hospitalizados. *Universitas Psychologica,* 12(1) 55-62. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=64728729006

Mora, M., Araya, G., & Ozols, A. (2004). Perspectiva subjetiva de la calidad de vida del adulto mayor, diferencias ligadas al género ya la práctica de la actividad físico recreativa. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, *1*(1).

Moreno, J. M. (2004). Mayores y calidad de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4 (1), 187-198. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=860433.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 74-105

Pedrero, E. (2001). *La calidad de vida y las personas mayores.* Monografía presentada a los Seminarios de psicogerontología. Recuperado de: http://psiconet.com/tiempo/monografias/calidad.htm

Sobre los autores

Nathalia Acosta Gómez: Psicología, estudiante de Séptimo semestre, publicación del artículo de investigación "Dolor y su impacto en la calidad de vida de adultos mayores no institucionalizados de Bucaramanga" en la revista Psicoespacios de la institución universitaria de Envigado. Ponente en el XVII encuentro nacional de semilleros de investigación REDCOLSI. Mis áreas de investigación de más interés en son la Gerontología y Psicología Clínica y de la salud.

Leidy Xiomara Liemann Ortega: Psicología, estudiante de Séptimo semestre, publicación del artículo de investigación "Dolor y su impacto en la calidad de vida de adultos mayores no institucionalizados de Bucaramanga" en la revista Psicoespacios de la institución universitaria de Envigado. Ponente en el XXXV Congreso interamericano de Psicología 2015 del proyecto de investigación "El dolor y su impacto en la calidad de vida de adultos mayores no institucionalizados". Mis áreas de investigación de interés son la Gerontología, Psicología social y Educativa.

Laura Melisa Rico Pradilla: Psicología, estudiante de Séptimo semestre, Publicación del artículo de investigación El dolor y su impacto en la calidad de vida de adultos mayores no institucionalizados de Bucaramanga en la revista Psicoespacios de la institución universitaria de envigado. Me interesa seguir investigando en gerontología y en psicología educativa.

Ara Mercedes Cerquera Córdoba Investigadora línea calidad de vida, coordinadora investigación de ciencias sociales, coordinadora en la especialización de psicología clínica, Universidad pontificia bolivariana.

Daysy Katherine Pabon Poches, Psicóloga Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en psicología clínica y de la salud del Instituto Superior de Estudios Psicológicos de España (En formación). Joven investigadora COLCIENCIAS-UPB 2014. Docente cátedra Universidad Pontificia Bolivariana

7 - ¿A QUÉ ATRIBUYEN EL ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR LOS ESTUDIANTES DE BUEN RENDIMIENTO ESCOLAR PROVENIENTES DE LICEOS CON ALTOS ÍNDICES DE VULNERABILIDAD?

AUTOR:

Mario Morales N, Maritza Sepúlveda

Universidad de Santiago de Chile. Chile

mario.morales@usach.cl

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad comprender desde las subjetividades de los participantes egresados de la enseñanza media, provenientes de Liceos con altos índices de vulnerabilidad, los principales factores que han contribuido en la obtención de su alto rendimiento escolar.

El estudio es de carácter cualitativo, se enmarcó en un diseño exploratorio-descriptivo. La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencionado. La recolección de información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas, luego se construyeron las categorías a través del análisis de contenido. Se entrevistaron a nueve estudiantes, cuyos promedios de notas se encontraban dentro del 10% mejor de sus respectivos cursos (sobre un 6.5)

El análisis de los resultados arrojó cinco ejes principales en torno a los cuales se estructuran los resultados: Factores endógenos, exógenos, metas y aspiraciones, vida escolar y percepción de consecuencias en relación al buen rendimiento escolar obtenido.

Palabras claves: jóvenes, altos rendimientos escolares, sectores vulnerables.

8 - LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SU IMPACTO EDUCATIVO EN EL ABORDAJE DE JOVENES INFRACTORES DE LEY

Critical Pedagogy and their Educational Impact in Approach Adolescents Offenders of Law

AUTOR:

Eduardo Sandoval Obando[4]

Psicólogo

Universidad Austral de Chile

Correspondencia a: Eduardo.sandoval.o@gmail.com

RESUMEN

Se cuestiona a la escuela, como responsable de las desigualdades sociales existentes, la sobrecarga de actividades administrativas y la lógica de enseñanza – aprendizaje que replica, sin cuestionamiento alguno. Pero ¿Dónde queda el rol de la pedagogía como acción transformadora sobre el sujeto? ¿Son las escuelas un aparato ideológico del Estado que reproduce los requerimientos ideológicos de los sistemas de producción o esconde tendencias contradictorias y de resistencia?

Este entramado social, cobrará especial interés desde la modificabilidad cognitiva, asumido como un enfoque optimista acerca del desarrollo cognitivo diferencial de jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, porque sus efectos introducen en el organismo una gran variedad de estrategias para el enriquecimiento de sus capacidades, mediante procesos que favorecen su desarrollo emocional y cognitivo.

Finalizamos, reflexionando en torno a la pedagogía crítica, como un enfoque que avance en la construcción de un espacio educativo activo modificante, capaz de responder a las complejidades de todo educando.

Palabras Claves: Adolescente infractor de Ley, Pedagogía Crítica, Modificabilidad Cognitiva.

Abstract

It questions the school, responsible for the existing social inequalities, administrative overhead and logic activities - learning that replicates, without question. But Where is the role of the subject of pedagogy as a transforming action? Are schools ideological state apparatus that reproduces the ideological requirements of production systems or hidden resistance and contradictory trends?

4 Este artículo desarrolla un conjunto de reflexiones generadas a partir del trabajo de tesis realizado por el autor, como parte de su formación en el Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile y forma parte de la estancia doctoral que realiza en la Facultade de Ciéncias da Educación, Universidade da Coruña, España. Actividades Financiadas por el Programa Capital Humano Avanzado, CONICYT.

This social fabric, special interest charged from cognitive modifiability, taken as a differential optimistic about the cognitive development of young people linked to episodes of violation of law approach, because its effects introduced into the body a variety of strategies to enrich its capabilities through processes that support their emotional and cognitive development.

We end reflecting around critical pedagogy, as an approach that progress in building an active educational space modifier, capable of responding to all the complexities of educating.

Keywords: adolescent offender of Law, Critical Pedagogy, Cognitive modifiability.

1. INTRODUCCIÓN

Intuimos que algo dentro del espacio escolar no está funcionando armónicamente con las potencialidades que poseen los estudiantes en conflicto con la justicia, a quienes se les estigmatiza y margina por su "condición" (judicial, social, cognitiva y/o cultural) invisibilizando sus experiencias previas que en la informalidad de la vida, despliegan exitosamente para sobreponerse a entornos altamente hostiles.

Pero ¿Son las escuelas un aparato ideológico del Estado que reproducen los requerimientos ideológicos y neoliberales de los sistemas de producción o encarnan también tendencias contradictorias, de resistencia y de lucha? ¿Por qué la escuela se ha mantenido tan estática y pasiva frente a las transformaciones de la sociedad?¿Qué rol le cabe al docente y a la sociedad en esta materia? ¿Existen prácticas pedagógicas efectivas que le posibiliten al docente actuar como un mediador de aprendizajes en contextos vulnerados?.

Hay que hacer notar que desde diferentes modelos y perspectivas pedagógicas, al docente se le han atribuido diversos roles (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), tales como: transmisor de conocimientos; asesor; animador; supervisor; guía del proceso de aprendizaje; acompañante; co-aprendiz; investigador educativo; evaluador educativo, etc. En efecto, se recalca la necesidad de que los docentes no reduzcan su quehacer pedagógico a la estricta transmisión de información, anclada en el currículum obligatorio. Es más, ni siquiera a ser un facilitador del aprendizaje, sino que exige transformarse en un mediador del conocimiento, para guiar y orientar la actividad de sus estudiantes para la creación de nuevas relaciones posibles.

Por consiguiente, pensamos que es posible concebir a la educación como un proceso de mediación pedagógica y transformación sociocultural permanente, en el que el docente en tanto mediador, pueda reflexionar biográficamente en torno a su quehacer profesional y vincularse desde un nuevo rol, con estos jóvenes generando modificaciones cognitivas diversas y complejas (prueba de ello, es la plasticidad cerebral con la que cuentan, la que fluye desde el nacimiento de manera autoorganizada y polifacética). Sin embargo, la realidad actual a la que se enfrentan muchos de estos jóvenes, es impulsada por la generalización de lógicas meramente punitivas y represoras que imponen una mirada reformatoria y penal sobre aquellos que no se adaptan al canon tradicional de la sociedad. Más aún, al ser introducidos en los procesos de escolarización, provoca que sus potencialidades pierdan gradualmente su genialidad, coartadas por la cultura escolar planificada, individualista, sistemática y correccional que determina cuándo, cómo y qué es lo que se debe enseñar y aprender.

Por ello, creemos necesario desarrollar un estudio desde una perspectiva psicosociopedagógica que sea ca-

paz de dar cuenta de las pautas de comportamiento que despliega el docente en su relación con jóvenes infractores de ley. Asimismo, buscaremos interpretar y explicar, los patrones que caracterizan la mediación pedagógica[5], diferenciándolos en función de los contextos en donde se produce dicha emergencia; además de explorar y describir las estrategias pedagógicas exitosas empleadas por el docente, que nos ayuden a sistematizar el aporte fundamental que tales actores promueven al proceso educativo en contextos vulnerados, señalando las implicancias pedagógicas y epistemológicas de esas prácticas, para proponer criterios de acción pedagógica fundamentados en la complejidad y criticidad de estos constructos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Supuestos Orientadores del Trabajo

- El paradigma escolar imperante perpetúa las desigualdades sociales, puesto que reproduce el modelo económico e ideológico de las clases dominantes.
- La escuela opera como un ambiente pasivo, al homogeneizar y coartar el aprendizaje de jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, obstaculizando su desarrollo y potencialidades.
- La educación es un proceso de transformación social, polifacético, multidimensional y complejo (coherente con la propensión a aprender en la vida misma), que potencia la creación de nuevas relaciones posibles.
- La tarea del educador en tanto mediador, se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo de todo estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje gracias a la EAM. Por ende, su tarea será la de mostrar misterios e incentivar en el educando, el deseo de indagar y descubrir su entorno.
- Los procesos de mediación pedagógica facilitan la transmisión cultural (valores, códigos, normas, etc.) en los estudiantes y estimulan el despliegue del aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de sus potencialidades y a la formación integral del ser humano, superando con creces, los límites del espacio escolar.

2.2. Objetivo General

Interpretar y explicar las pautas de comportamiento que despliegan los docentes que trabajan con adolescentes infractores de ley, en contextos vulnerados a partir del análisis de sus trayectorias vitales.

2.2.1. Objetivos Específicos

5 Cuando hablamos de procesos de mediación pedagógica, estamos refiriéndonos a que dichos procesos transcurren y superan los límites del espacio escolar formal, desplegándose en tiempos y espacios diversos donde el mediador (padre, madre, profesor u otro referente significativo para el estudiante), debiera ser capaz de promover ambientes activos modificantes que estimulen la reciprocidad, el desarrollo de las potencialidades de los niñ@s y adolescentes, las preguntas incentivadoras (búsqueda de lo nuevo y complejo), la intencionalidad, otorgándole un sentido a lo que se aprende, para que lo aprendido se utilice a futuro, en ausencia de esta figura.

- Explorar los patrones que caracterizan y orientan el desempeño profesional de los docentes que trabajan con jóvenes infractores de ley.
- Analizar y describir las estrategias de enseñanza que favorecen la creación de ambientes educativos activos modificantes en contextos vulnerados.
- Explorar y describir las dinámicas relacionales que manifiestan los docentes en la interacción con los jóvenes infractores de ley.
- Distinguir y sistematizar el aporte que los docentes generan dentro de contextos vulnerados, señalando las implicancias sociopedagógicas, para el abordaje integral de los jóvenes infractores de ley.
- Proponer criterios de acción pedagógica que revaloricen el desempeño profesional docente y el desarrollo integral de estos adolescentes.

Dicho lo anterior, vemos cotidianamente que al interior de la escuela, se confrontan la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros, aumentando el malestar y la agonía de docentes y estudiantes situados en contextos vulnerados, haciéndose necesario reflexionar en torno a las pautas de comportamiento que despliega el docente en este tipo de contextos, que nos posibilite repensar y desescolarizar la escuela de hoy.

De esta forma, la escuela se ha vaciado de sentido, contenido y atractivo para muchos profesores y estudiantes; convirtiéndose en un espacio inhóspito y rutinario; inundado de prejuicios e incomunicaciones entre sus miembros, dado que los adolescentes encerrados dentro del aula, están regidos por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar[6], negando la emergencia de la curiosidad, autonomía, imaginación, creatividad y la autoorganización, que potenciarían el desarrollo todo ser humano.

Para ello, buscaremos interpretar y explicar, las pautas de comportamiento que caracterizan el desempeño profesional de los docentes, diferenciándolos en función de los contextos en donde se produce dicha emergencia; además de explorar y describir las estrategias pedagógicas empleadas por el docente, que permita sistematizar dicho quehacer profesional en contextos vulnerados, señalando las implicancias psicosociopedagógicas de esas prácticas, para proponer criterios de acción fundamentados en la complejidad y criticidad de estos constructos.

Este tipo de investigaciones, servirá para desafiar las ideologías imperantes, que nos permitan generar aportaciones interdisciplinares y nuevas formas de conocimiento, que no sean reductibles a la panacea escolar actual y las formas burguesas de control, como base para la transformación social. Estamos convencidos que mediante la caracterización de los rasgos que estos profesores despliegan en contextos vulnerados, contribuiremos a la revalorización de la profesionalidad docente, fundamentando la necesidad de repensar la escuela, ya que generalmente las reformas propician la razón instrumental en detrimento del análisis crítico, de la investigación y de la reflexión sobre las propias acciones (Silvia López de Maturana, 2003: p. 261).

---

6 Dentro del monopolio escolar, se observa que la escuela sirve para asignar a cada uno un lugar preciso en la clase y en la sociedad. Se aprende que no se puede aprender fuera de ella y que el aprendizaje es un proceso de consumo industrial (Reimer, 1970).

3. ANTECEDENTES TEÓRICO – CONCEPTUALES

3.1. Desescolarización de la Escuela y Contextualización de la Pedagogía Crítica en Jóvenes Infractores de Ley

A lo largo del desarrollo y revisión de los diversos modelos teóricos construidos en torno al sistema escolar, hemos podido descubrir y revelar que la práctica escolar formal actual, excluye y da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, que termina por homogeneizar a los estudiantes, imponiendo la norma y modos de pensar claramente establecidos. Sin embargo, y paradójicamente, también favorece la socialización y permite la adquisición de conocimientos inevitables para un desenvolvimiento eficaz en la vida diaria (preparándolo para su futura inserción laboral), contribuyendo a la inclusión en un grupo sociocultural determinado. Ahora bien, ¿son estos conocimientos los únicos y necesarios para el desarrollo integral de un adolescente infractor de ley? ¿Las prácticas pedagógicas que despliegan los docentes en contextos vulnerados pueden operar también como base para la creación de ambientes educativos emancipatorios? ¿De qué manera este sistema escolar excluyente promueve (implícitamente) mayores tasas de abandono y fracaso escolar en aquellos adolescentes más vulnerados? ¿Cuáles son las oportunidades educativas que poseen estos adolescentes, si provienen de contextos tan marginados y deprivados socioculturalmente?

Pese al panorama escolar tan desolador y desigual, experiencias previas como la de Sandoval (2012; 2014) develan que estos adolescentes han sido capaces de desarrollar y co-construir numerosas experiencias de aprendizaje, por medio de habilidades cognitivas que han germinado en diversos contextos (que van desde lo formal a lo informal), gracias a la interacción de diversos factores. Entre ellos, se destaca la existencia de personas significativas para estos jóvenes que habrían actuado (conscientemente o no) como mediadores de sus aprendizajes, facilitando el surgimiento de experiencias de aprendizaje mediado. Tales hallazgos, reafirman nuestro el propósito de esta investigación, visualizando la modificabilidad cognitiva, como una alternativa efectiva de intervención educativa con adolescentes infractores de ley. Tal como plantea Ester (2003: 36), las interacciones de aprendizaje a las cuales está expuesto un ser humano, "se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo". De tal manera, que esta posibilidad permitiría ampliar las estrategias pedagógicas que utiliza un docente para estimular y enriquecer las oportunidades educativas a las cuales acceden estos adolescentes, descubriendo sus verdaderas potencialidades, dando el salto desde el aprendizaje incidental al intencional, mediante el mejoramiento en las estrategias que el sujeto mediado, utiliza para el procesamiento de la información, según los estímulos que se le presentan.

Resultó interesante observar en el estudio antes citado, que a lo largo de las trayectorias vitales de los adolescentes, se identificó la existencia de familiares o terceros significativos (padres, hermanos, primos, profesores, amig@s, etc.) que le brindaron afecto, apoyo, confianza en las diversas actividades que desarrollaban, convirtiéndose en fuente de motivación y esfuerzo permanente para el joven, superando con creces, las adversidades que obstaculizaban su aprendizaje. En palabras de Contini (2006: 110) "los déficit producidos

por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención de un adulto más capaz, por ejemplo, tener un excelente educador, lograr un buen vínculo con el terapeuta, mantener relaciones emocionales positivas con otros (Forns, 1993). Todos estos factores son decisivos agentes de cambio cognitivo. No existe un tiempo límite para intervenir, aun cuando se reconozca que los primeros años de la infancia son óptimos". De modo que estas relaciones destacarían la figura del mediador, que facilite al adolescente identificar y reconocer sus recursos y habilidades, así como el logro de diversas necesidades primarias (tales como: trascendencia; el arraigo; definición de la identidad, una estructura que oriente y vincule su vida, etc.).

Por otra parte, todos estos factores, que de una u otra forma nos hemos referido, posibilitarían al docente una orientación psicosociopedagógica efectiva para el abordaje educativo de aquellos jóvenes provenientes de contextos vulnerados, demostrando que todo ser humano es por esencia modificable; y por otra parte, develando la relevancia que tienen a lo largo de la trayectoria vital, la presencia de Familiares o terceros significativos capaces de estimular y orientar en los más diversos contextos y situaciones de aprendizaje (convirtiéndose muchas veces en fuente de admiración y modelo a seguir en su futura vida adulta), donde el compartir y la interacción permanente con otros, aseguran una vía para generar cambios en sus estructuras internas de pensamiento. En otras palabras, "detrás de todo joven con talento siempre encontramos un padre, madre y/o profesor que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas. Siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela. Todo depende esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura" (De Zubiría, 2006). Así, no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, habría niños y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital.

3.2. La Modificabilidad Cognitiva en Contextos Vulnerados: ¿Mito o Realidad?

Bajo esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano (independientemente de sus condiciones de desarrollo o experiencias previas), sino que éste podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando e interactuando con aquellos estímulos más relevantes de su entorno, posibilitándole ampliar sus recursos cognitivos, descubriendo nuevos y complejos aprendizajes para su adaptación al medio.

Así, Feuerstein, Rand y Rynders (1998), acuñan el término de experiencia de aprendizaje mediado, descrito como toda "interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz, no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción, se forjan en él, un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos". De tal forma que el desarrollo cognitivo que un sujeto podría lograr en colaboración con otros, estaría dado por su capacidad de cambio y flexibilidad, que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

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

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

Sin embargo, es preciso recalcar que las experiencias de aprendizaje mediado y la modificabilidad cognitiva en jóvenes privados de libertad, sólo se alcanzaría, según Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un mediador, invitándolo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos, que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento. Transformar el territorio escolar, significa avanzar hacia reformas educativas que potencien la interacción del educando con otros mediadores, desplegando al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales. Estos procesos mediacionales, según Feuerstein (1983), deben cumplir con algunos criterios básicos como la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, mediación del significado, para lograr impactar significativamente en el niño y la emergencia de nuevas relaciones posibles.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Metodológicamente, la investigación se desarrollará desde un enfoque interpretativo cualitativo; el cual explorará biográficamente, las pautas de comportamiento que orientan al docente en su relación con jóvenes infractores de ley, develando aquellos espacios de tensión, resistencia y subversión sociocultural que coexisten durante el proceso de enseñanza aprendizaje, asumiendo la educación como un proceso de co-construcción de identidad, sentido y conocimiento para sus miembros. Por ende, para la interpretación de los datos recurrimos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Historias

de Vida (Pineaud y Jobert, 1989; Pineaud y Le Grand, 1993; Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

5. RESULTADOS ESPERADOS[7]

Como resultados esperados, develamos la importancia del mediador en la construcción de una práctica educativa generadora de ambientes educativos activos modificantes, que potencien el desarrollo integral de todo ser humano, y particularmente de aquellos jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, permitiéndonos proponer criterios de acción pedagógica relevantes, para el desarrollo integral de estos adolescentes.

En lo práctico, creemos que este estudio nos aporta información relevante, desde la visión de los docentes que intervienen con adolescentes infractores de ley, respecto a su quehacer profesional, las estrategias que facilitan la creación de ambientes educativos activos modificantes y el impacto del mismo, profundizando en las relaciones que se co-construyen dentro y fuera del proceso de enseñanza – aprendizaje, pesquisa que resulta clave para contribuir a la implementación de futuras intervenciones en torno a la reinserción social efectiva jóvenes provenientes de contextos vulnerados, valorando y recogiendo la voz de estos valiosos pedagogos presentes en la Región de Los Ríos.

Por ende, y en palabras de Mclaren y Kincheloe (2008), necesitamos seguir desarrollando análisis críticos desde las ciencias sociales y humanidades, pero al mismo tiempo, requerimos llegar a un número mayor de profesores y profesoras, de actores sociales, de familias y comunidades organizadas, haciendo que nuestros hallazgos y reflexiones sean lo bastante accesible, como para que participen de los procesos de transformación social que necesitamos en estos tiempos. Esperamos que este tipo de estudios, aporten en esa línea, en la comprensión de los procesos pedagógicos y psicosocioeducativos que despliegan los maestros en contextos vulnerados.

6. REFERENCIAS

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología. Madrid: La Muralla.

Contini, N. (2006). El Cambio Cognitivo. Un Recurso para Enfrentar el Fracaso Escolar. En Fundamentos en Humanidades, N° 13 – 14, 2006. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. pp. 107 – 125. ISSN 1515-4467.

De Zubiría, J. (2006). Cinco Mitos Sobre la Inteligencia y el Talento. En Revista Internacional del Magisterio. Agosto 2006. Consultado en Septiembre 19, 2015 desde: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/jdz/5-mitos.pdf

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Ester, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En Revista de Educación, 332, Septiembre – Diciembre. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. pp. 33-54.

7 Es importante mencionar que el presente trabajo corresponde a la propuesta investigativa que se encuentra desarrollando el autor, como parte de sus estudios de doctorado; razón por la cual, no es posible detallar y especificar con mayor profundidad los alcances del mismo.

Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel. New York: Plenum Press.

Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, R. y Otros (1991). Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications. Londres: Freund Publishing House.

Feuerstein, R. (1983). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Zaragoza: Mira S.A.

Forns, M. (1993). Evaluación Psicológica Infantil. Barcelona: Barcanova.

López de Maturana, S. (2010). Maestros en el Territorio. La Serena: Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (2003). Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Valencia: Universidad de Valencia.

McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). Pedagogía Crítica. De qué Hablamos, Dónde Estamos. Barcelona: GRAÓ.

Pineau, G. y Jobert, G. (1989). Histoires de Vie. Vol. 1: Utilisation pour la Formation. Paris: L` Harmattan.

Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). Les Histoires de Vie. Paris: PUF.

Pujadas, J. (1992). El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Reimer, E. (1970). La Escuela Ha Muerto. Alternativas en Materia de Educación. Barcelona: Barral.

Sandoval, E. (2014a). Posibilidades Educativas del Adolescente Infractor de la Ley: Desafíos y Proyecciones a partir de su Propensión a Aprender. En Psicología Educativa, 20 (1) 39 – 46. ISSN: 2174-0526

Sandoval, E. (2012). Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. Consultado en Julio 26, 2015 desde: http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

9 - TRAZANDO EL CAMINO DE TU BIENESTAR

AUTORES:

Benavides Oliva María Fernanda & Ortega Cabrera Lizeth Daniela

Universidad de Nariño - Colombia

Resumen

El presente trabajo describe un proceso de práctica dirigido a colaboradores en la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, centro regional Pasto, a lo largo de este año con el propósito de mantener la calidad de vida laboral (CVL). Se presentan acciones orientadas identificar necesidades e intervenir desde una perspectiva de la psicología positiva en elementos como: el sentido de pertenencia, trabajo en equipo, comunicación y la salud laboral (estilos de vida saludable y autocuidado en el trabajo). Se utiliza una metodología denominada sistematización de experiencias la cual han guiado y orientado este proceso que aún no ha terminado y por ende sus resultados todavía son parciales.

Palabras claves: Calidad de vida laboral, Salud laboral, Psicología positiva, Salud mental positiva

Abstract

This paper describes a practical process aimed at employees in the Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, regional center Pasto, throughout this year in order to maintain the quality of working life (CVL). The sense of belonging, teamwork, communication and occupational health (healthy lifestyles and self-care at work): actions aimed to identify needs and intervene from a perspective of positive psychology elements as they arise. A methodology called systematization of experiences which have guided and guided this process is not yet finished and therefore its results are still partial is used.

Keywords: Quality of working life, occupational health, positive psychology, positive mental health

Contextualización

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO centro regional Pasto inicio desde el 2012 con su funcionamiento administrativo y en el segundo semestre del 2013 inicio con la oferta académica. Desde su creación hasta la fecha, la organización ha ido creciendo desmesuradamente y han ido surgiendo nuevas dependencias en su estructura, entre estas, se encuentra la Coordinación de Bienestar Institucional, la cual fue creada en este año con el propósito de crear acciones en pro del bienestar de la comunidad UNIMINUTO; esta dependencia generó un convenio con el programa de psicología de la Universidad de Nariño y a partir de este se implementa el proyecto de práctica dirigido a colaboradores denominado para este proceso Trazando el

Camino de Tu Bienestar.

Introducción

En la actualidad uno de los recursos más valiosos para las organizaciones son sus colaboradores o como frecuentemente se los denomina su talento humano, quienes a través de su productividad logran que las empresas permanezcan en el tiempo y obtengan mejores resultados organizacionales, en consonancia con esto, debería ser la organización quien debe ayudar a que su trabajador se adapte y facilitar la ejecución de su trabajo, y lograr que se convierta en una labor interesante, agradable y confortante, en la que pueda verter todas sus capacidades.

Por esta razón, el presente proyecto de práctica tiene como propósito afianzar el conocimiento y funcionamiento de la estructura organizacional que permita mantener la calidad de vida laboral (CVL) en los colaboradores de UNIMINUTO, ya que la CVL es entendida como una forma en que se produce la experiencia laboral y el grado de satisfacción frente a ella, tanto en *condiciones objetivas* que tiene que ver con las funciones, la normatividad, los salarios, el horario, la seguridad laboral, higiene, entre otras, y en *condiciones subjetivas* que hacen referencia a la forma en que convive el trabajador con su entorno laboral (Garrido, Uribe & Blanch, 2011).

Para dar cumplimiento a este objetivo durante el inicio de este proceso de práctica, fue necesario pasar por distintas fases que permitieran recolectar información, sistematizar las experiencias e identificar los ejes de intervención, aquí se reconocieron aspectos de mejora en cuanto al sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, la comunicación, los estilos de vida saludables y el autocuidado en el trabajo, los cuales procedían de un inadecuado funcionamiento y conocimiento de la estructura organizacional.

Objetivos

General

Afianzar el conocimiento y funcionamiento de la estructura organizacional que permita mantener la calidad de vida laboral (CVL) en los colaboradores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

E*specíficos*

Desarrollar procesos de apoyo psicosocial a través del trabajo en equipo en colaboradores de UNIMINUTO

Fomentar el sentido de pertenencia de los colaboradores de UNIMINUTO.

Diseñar e implementar programas dirigidos a la promoción de estilos de vida saludables y autocuidado en el trabajo.

Conceptualización de los ejes de intervención

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia surge a través de la relación entre la empresa y el trabajador, tiene como propósito el cumplimiento de los objetivos individuales y organizacionales. Por una parte la organización, produce bien-

estar en los trabajadores, generando así sentido de pertenencia a la empresa y el colaborador proporciona habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas que favorecen a la productividad de la empresa (Chiavenato 1994 citado por Forero, Rincon & Velandia, 2008).

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es entendido como una habilidad multifuncional: donde cada integrante del grupo posee habilidades para desempeñar varias tareas, además aporta información, conocimientos y experiencias desde su propia perspectiva, esto se da a través de su opinión, permitiendo la integración entre los colaboradores (Chiavenato 2008, citado por Martínez, 2012).

Dentro del trabajo en equipo existe un elemento importante que es *la comunicación* entre los colaboradores, la cual genera una potente red de relaciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso. Para ello se requiere confianza mutua y respeto por las personas, permitiendo superar los inevitables enfrentamientos entre los distintos puntos de vista y la poca acción (Martínez, 2012).

Promoción de estilos de vida saludables y autocuidado en el trabajo

En el proceso organizacional es relevante crear comités o programas orientados a prevenir o reducir la incidencia y prevalencia de una determinada enfermedad o problema, así como la promoción de una mejor calidad de vida guiados por unos estilos de vida saludables (Bravo & Serrano 1997 citado por Gómez, 2006).

Orem (1999) plantea que *autocuidado* es una conducta aprendida por el individuo dirigido hacia sí mismo y el entorno para regular los factores que afectan su desarrollo en beneficio de la vida, salud y bienestar.

Método

La metodología que se ha utilizó a los largo de este proceso es denominada como la sistematización de la experiencia (Jara, 2012) la cual se divide en las siguientes fases: ***el punto de partida,*** hace referencia a la contextualización del sitio; en ***las preguntas iniciales*** se hizo la recolección de la información; en la fase de ***recuperación del proceso vivido*** se ordenó y clasificó la información; en ***la reflexión de fondo*** se realizara una interpretación crítica del proceso y por último en la fase de ***los puntos de llegada*** se socializará el proceso con los colaboradores.

*Participantes***.** Este proceso inicio con 38 colaboradores con un rango de edad entre los 23 a 61 años, donde 55.5% son mujeres y el 44,4 hombres; actualmente aumento la población a 104 colaboradores, con el mismo rango de edad, en el cual 45,26% son mujeres y los 54,73 son hombres.

Técnicas de recolección de información. Observación directa, escala de la calidad de vida laboral (Burbano, 2013), diario de campo y entrevistas semi-estructuradas.

Técnicas de intervención. Talleres participativos, campañas, programas y capacitaciones.

Procedimiento.

Se realizó una interpretación de realidades del contexto a partir de observaciones, entrevistas y la aplicación de la escala de calidad de vida laboral de Burbano (2013) la cual evaluó *demanda de trabajo* que obtuvo un porcentaje de 66,12% (nivel medio), la *motivación intrínseca* con un 102,6 % (nivel muy alto) y por último el *apoyo directivo* 83,76% (nivel alto).

Seguido a esto, se recopiló la información obtenida, para sistematizarla en la herramienta metodológica del marco lógico denominada árbol de problemas y árbol de objetivos.

Al tener más claridad sobre la situación actual del escenario de intervención, se procedió a elaborar un plan de acción en donde se establecieran varios encuentros con los colaboradores, teniendo en cuenta, que la intervención tendrá dos entes transversales los cuales serán, *la psicología positiva*, la cual permitirá resaltar las habilidades y potencialidades de los colaboradores con el fin de prevenir o reducir la incidencia de la psicopatología, generando así, factores protectores en pro de una salud mental positiva (Seligman, 2005 citado por Contreras y Esguerra, 2006).

Y *la salud mental positiva* (SMP) la cual se concibe desde una perspectiva individual, en la cual existe una relación entre los aspectos físicos y mentales de los seres humanos, se dice que las personas gozan de salud mental positiva cuando encuentran un equilibrio entre lo que ellos esperan de la vida, en este caso del trabajo y lo que este les ofrece. La SMP proporciona seis criterios generales los cuales son: 1. Identificar las actitudes hacia sí mismo (cómo se ve la persona a sí misma); 2. Si se tiene una dirección de crecimiento y auto actualización (crecimiento y desarrollo hacia fines superiores); 3. Si se observa una integración entre el equilibrio psíquico, la filosofía personal sobre la vida y la resistencia al estrés; 4. Si se es autónomo; 5. Si se tiene una adecuada percepción de la realidad; y 6. Si se tiene un dominio del entorno o en la adaptación al ambiente. (Jahoda, s/f citado por Amar, Palacio, Llinás, Puerta, Sierra, Pérez, & Velásquez, 2008).

Resultados

Ejes de Intervención	Resultados parciales
Sentido de pertenencia *Uniminuto para mí, UNIMINUTO para todos*	Como lo menciona Brea (2014) el sentido de pertenencia es un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo y un lugar determinado, en donde emergen lazos afectivos que incluyen el deseo de participar en su desarrollo y la construcción de significados que luego formarán parte de su memoria personal y grupal. Es así, como desde este proceso, el programa de pausas activas logró anclarse al proceso de identidad institucional a través de múltiples estrategias cognitivas, lo cual favoreció para que la comunidad administrativa y profesoral se empapen de los procesos de institucionales como lo es la acreditación y se motiven por conocer más acerca de la organización en la cual se desempeñan, durante estos encuentros los colaboradores recalcaban que para el proceso de acreditación era importante aprender más acerca de UNIMINUTO y que este tipo ejercicios mentales le facilitaba su proceso de aprendizaje, ya que todos sus compañeros podían participar y conocer diferentes aspectos institucionales que eran nuevos para ellos. Así mismo, se realizaron diferentes acciones conmemorativas enfocadas a resaltar la labor del colaborador dentro de la institución, puesto que Muñoz (2014) plantea que un aspecto importante para fortalecer el sentido de pertenencia es la participación en diferentes actividades donde los trabajadores generen ese sentir con respecto a su organización. El integrar al personal, favorece la actitud positiva hacia su trabajo y concibe compromiso con el quehacer de cada colaborador, igualmente aumenta la productividad y permite ver a la empresa como un lugar anhelado para trabajar. Por último se realizó la primera inducción general, la cual tuvo un gran recibimiento, puesto que se logró generar un espacio de integración y socialización entre compañeros de trabajo. Este encuentro generó un mayor conocimiento sobre la institución, su origen, su reglamento, ya que la inducción, permite socializar

Trabajo en equipo y comunicación *Trabajando juntos por un objetivo*	Kenneth & Aarón (1997) plantean que el trabajo en equipo resulta una actividad desafiante e integradora que además puede involucrar a individuos con diversas habilidades para hacer frente a las responsabilidades adquiridas en diversas áreas y niveles de la organización. Por esta razón se realizó un taller participativo fuera del contexto laboral, en donde se logró que los colaboradores se concienciaran y reflexionaran acerca de su trabajo en equipo y la comunicación que emplean dentro de su organización, ya que el éxito institucional depende de la cohesión, comunicación y compromiso que pueda existir entre sus colaboradores, debido a que cuando se trabaja en equipo, la productividad es más efectiva y eficiente. Sin embargo es prudente seguir fortaleciendo los lazos de confianza entre ellos a lo largo de este semestre, ya que se vincularon más colaboradores a la "Familia UNIMINUTO" y la institución se está acrecentando cada vez más.

Estilos de vida saludables y Autocuidado en el trabajo *Semana Saludable* *y Programa Activa tu mente*	Lo propuesto por Valls (2010) indica que el fomento de una vida saludable en el entorno laboral consiste en impulsar, mediante un plan de acción una serie de medidas, servicios y recomendaciones que mejoren la salud global de las personas en el puesto de trabajo y, por extensión, acaben convirtiendo la organización en una organización saludable, en donde las políticas y las instalaciones favorezcan la adopción de hábitos saludables. Teniendo en cuenta esto desde la práctica se organizó la campaña de la semana saludable, la cual generó conductas saludables en algunos colaboradores, principalmente en la alimentación en trabajo. Sin embargo es necesario seguir sensibilizando frente a su salud laboral, por esta razón durante este semestre se continuará reforzando esta temática con el fin de generar hábitos saludables en el trabajo acordes a sus estilos de vida. Igualmente, se creó el programa activa tu mente (pausas activas) desde la postura de Castro, Múnera, San Martín, Valencia, Valencia, y González (2011) la cual tiene en cuenta tres beneficios, estos son el *beneficio físico*: consiste en realizar estiramientos musculares durante la jornada laboral, *beneficios psicológicos*: busca mejorar la capacidad de concentración en el trabajo, a través de realizar ejercicios como la gimnasia mental y estimulación cognitiva los *beneficios sociales y emocionales*: a partir de actividades lúdicas se robustece el contacto entre compañeros, se promueve la integración social y la expresión emocional positivas). Este programa tuvo gran acogida y se ha logrado concienciar acerca de la importancia de su autocuidado en el trabajo, sin embargo a lo largo de este semestre se pretende que la práctica se dé de forma autónoma; ya que el autocuidado, es un proceso en el cual los individuos son actores en la promoción, prevención y tratamiento de su propia salud. En la organización es relevante promover acciones que cada colaborador puede realizar cotidianamente para incrementar la salud y el cuidado personal en las dimensiones física, emocional y social (Bonilla, 2012).

Conclusiones

Los resultados obtenidos durante el semestre A de 2015 permitieron dar cumplimiento a los objetivos parcialmente e integrar a la Unidad de Práctica a UNIMINUTO, ya que cada acción realizada fue acogida por los colaboradores por ser innovadoras, dinámicas y creativas, reconociendo la labor diaria expresando sus felicitaciones y agradecimientos por pensar en su salud física y mental. Por otra parte la práctica profesional en UNIMINUTO ha hecho posibles importantes aprendizajes en el campo organizacional, esencialmente en el

bienestar laboral, ya que ha permitido poner en práctica aspectos teóricos adquiridos en la formación académica logrando desarrollar importantes habilidades para el ejercicio profesional del rol como futuras profesionales en psicología.

Referencias

Amar, J., Palacio, J. Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A., & Velásquez, B. (2008). Calidad De Vida y Salud Mental Positiva en Menores Trabajadores de Toluviejo. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. *Suma Psicológica, 15(2), pp. 385-403.*

Bakker, A. & Rodríguez, A. (2012). *Introducción a la Psicología de la salud ocupacional positiva. Psicothema,* (24) 1, pp. 62-65.

Bermúdez, H. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. Universidad del Rosario, 21, pp. 117-142.

Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomas de Aquino. Universidad de Murcia*.

Bonilla, F. (2012). *Propuesta de un programa de pausas activas para colaboradores que realizan funciones de oficina en la empresa de servicios públicos gases de occidente S.A E.S.P de la ciudad de Cali. Universidad del Valle.*

Castro Múnera, San Martín, Valencia, Valencia, y González (2011). *Efectos de un programa de pausas activas sobre la percepción de desórdenes músculo-esqueléticos en trabajadores de la Universidad de Antioquia.*

Chiavenato, I. (2004). *Gestión del Talento Humano*. Colombia; Mc Graw Hill.

Garrido, J., Uribe, A & blanch, J. (2011). Riesgos psicosociales desde la perspectiva de la calidad de vida laboral. *Acta Colombiana de Psicología 14* (2).

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de Globalización. Funlam, Medellín.*

González, P., Peiró, J. M. y Bravo, M. J. (1996). Calidad de vida laboral. En: J. M. Peiró y F. Prieto. Tratado de Psicología del Trabajo Volumen II: Aspectos Psicosociales del Trabajo. (pp. 161-186). Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Gómez, C. (2006). *Salud Laboral: Una Revisión A La Luz De Las Nuevas Condiciones Del Trabajo*. Universidad Del Valle.

Forero, C., Rincon, X. & Velandia, M. (2008). Motivación, liderazgo y sentido de pertenencia. Clima organizacional flores la Balvanera ltda. Trabajo de grado para optar el título de profesional en trabajo social desarrollo humano y calidad de vida de la Universidad de la Salle, Bogotá; Colombia.

Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado el 28 de agosto de 2015 del sitio web de la Biblioteca Virtual: http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdfMaslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001): "Burnout", *Annual Review of Psychology, 52, 397-422*.

Kenneth J. & Aaron W. (1997*). Trabajar en grupo. Revista Gestión (2).*

Martínez, (2012). *Propuesta de una estructura organizacional y descripción de puestos para la Clínica de Control y Prevención de las Adicciones "El Huerto" en el Estado de Tlaxcala*. Tesis. Puebla; México.

Muñoz, P. (2014). *El sentido de pertenencia como estrategia organizacional para el aporte de los objetivos de la empresa. Universidad militar Nueva Granada*.

Orem, D. (1999). *Modelo de Orem: Conceptos de enfermería en la práctica* de la quinta ed. Masson, Salvat Enfermería.

Valls, V. (2010). *Fomento de una vida saludable en el entorno laboral, Fundación factor humano.*

10 - LOS NEUROTALENTOS COMO ESTRATEGIA POTENCIADORA DEL RECURSO HUMANO, UNA TEORÍA EMERGENTE EN LA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

AUTOR:

HAROLD WILSON SERRANO CASTRO**

El ritmo de los cambios en el mundo empresarial en los inicios del tercer milenio, generados por la competencia global, la revolución del conocimiento, las innovaciones técnicas, tecnológicas y los cambios sociales, han generado nuevas transformaciones en la gerencia organizacional. El presente estudio tiene como objetivo analizar e identificar los Neurotalentos, como una cualidad emergente de la Neurogerencia aplicada en las organizaciones de educación superior. Es un estudio en curso, cuya metodología es de paradigma hermenéutico, de enfoque cualitativo, de tipo exploratorio. La muestra seleccionada fue de tipo no-probabilística intencional, constituida por el Informante clave, Informante especial e Informantes representativos, representados en personal Directivo (3), Administrativo (6), y Docente (9) de una Institución de Educación Superior de la Costa Caribe de Colombia. Los criterios de inclusión fueron: laborar en la organización de tiempo completo, no menor a dos años; cargo administrativo/gerencial no menor a un año; y, con experiencia en el sector y área no menor a 2 años; personal docente con funciones de gestión y académicas no menor a 3 años; y disponibilidad para participar. Se aplicaron tres instrumentos: Cuestionario/Entrevista semi-estructurada; Registro Anecdotario o de Incidentes críticos; y Autobiografía. Los datos se analizaron mediante categorización abierta o lineal (fases de codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva), utilizando el software Atlas Ti. Se espera como resultado analizar y teorizar sobre la categoría neurotalento con base en la contrastación, mediante el método de la teoría fundamentada; asi como identificar las características de los neurotalentos de la Organización participante. Se concluye sobre la importancia de la neurogerencia como teoría emergente en las organizaciones de educación superior. Se recomienda la neuroeducacion de gerentes neurotalentos, para incrementar los talentos de mandos medios y fomentar el talento organizacional.

Palabras clave: neurogerencia, neurotalento, neuroeducación, organización.

**Ponencia presentada al IV Congreso de ALFEPSI. Santa Marta, 7 al 10 de Octubre 2015.*

***Docente de Tiempo Completo, Categoría Asociado. Universidad Cooperativa de Colombia sede Santa Marta. Doctorante en Ciencias Gerenciales, Universidad URBE – Venezuela. E-mail: harold.Serrano@campusucc.edu.co*

PRESENTACION DE RESUMEN – PONENCIA IV -CONGRESO ALFESPSI 2015

Postulante Autor: **HAROLD WILSON SERRANO CASTRO**

Resumen: El trabajo propone exponer acerca de las intenciones de investigar acerca de la categoría de Neurotalento como una cualidad emergente de la Neurogerencia aplicada en el contexto organizacional, a través de la contrastación teórica y la teorización subyacente de un proceso metodológico serio desde el paradigma cualitativo, como resultado de una teoría emergente.

Abstract: The paper proposes expose about the intentions of research about the category of Neurotalento as an emergent quality of Neurogerencia applied in the organizational context crossed the underlying theoretical contrast and theorizing a serious methodological process from qualitative research results an emerging theory.

Palabras claves: neurotalentos, neuromanagement, neuroaprendizaje, talento organizacional.

INTRODUCCIÓN: El ritmo de los cambios en el mundo empresarial en los inicios del tercer milenio, generados por la competencia global, la revolución del conocimiento, las innovaciones técnicas, tecnológicas y los cambios sociales que le acompañan han llevado nuevas transformación en la gerencia organizacional. lo que los académicos denominan nueva tendencias paradigmáticas, y que en la actualidad son objeto de análisis en el universo organizacional. El punto de inflexión, indica que el talento, es ahora un motor crítico del desempeño de la empresa y que la capacidad de una compañía para atraer desarrollar y retener a las personas, más capaces será en adelante una gran ventaja competitiva. Al respecto Sutil (2011) afirma, en los escenarios empresariales actualmente, si se tuviera en cuenta los conocimientos de la neurociencia cognitiva se evitarían muchos problemas y mal entendidos.

1. **OBJETIVO**:

Estudio sobre los neurotalentos como estrategia potenciadora de del recurso humano, una teoría emergente en las organizaciones de educación superior.

2. **INTERROGANTES DERIVADOS**:

¿De qué manera el Neurotalento sirve como estrategia para la optimización del talento humano. Y cuáles serán los elementos emergentes del Neuro talento como herramienta potenciadora en las organizaciones desde la perspectiva de la neurociencias en el sector de la educación superior?

3. **INVOLUCRADOS/ INFORMANTES CLAVES**:

La selección de la muestra estará basada en criterios de forma intencional definida como muestra de máxima variación, serán:

Informante clave, Informante especial e Informantes representativos, La muestra que representara dicha población está determinada a si: Directivo (3), Administrativo (6), Docente (9).

4. Criterios: delimitación de la población se ha considerado los siguientes criterios

-Personal que labora en la organización de tiempo completo exclusivo no menor a dos años.

-Personal con cargo administrativo / gerencial no menor a un año y con experiencia en el sector y área no menor a 2 años de experiencia en el cargo y el rol

-Personal con cargo directivo no menor a dos años en la organización

-Personal docente con funciones de gestión y académicas no menor a 3 años de experiencia en la organización

-Disponibilidad para participar y responder de modo voluntario y abierto interrogantes que se requiera durante la indagación.

-El muestreo y criterios de la selección es no pro balístico, de muestreo por criterio e intencional.

5. **Técnicas e Instrumentos:**

5.1. **Técnicas**: Entrevista semi estructurada, Autobiografía, Registro de la observación.

5.2. **Instrumentos:** Cuestionario semi estructurado y el registro anecdotario o incidentes críticos.

6. **Trata de datos**: Categorización abierta o lineal, fases de codificación abierta, fase de codificación axial, fase de codificación selectiva.

6.1. **Teorización**: integración, refinación de teoría, revisión de data, codificación de data, interpretación de data, descripción de eventos, confiabilidad y validez

6.2. Teorización contrastación, mediante método teoría fundamentada, categorización y aplicación del Atlas Ti –Software.

7. CATEGORIZACIÓN:

1.1 Categorización: categorización de índole selectiva, Transcribir la información protocolar; (entrevistas grabaciones, y descripciones)

1. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central)

2. Categorizar, es decir clasificar, conceptualizar, o codificar mediante un término o expre-

sión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva)

3. Teoría emergente

8. **RESULTADO**:

Se espera con el resultado del estudio

8.1. Describir aspectos característicos de personas, grupos, organizaciones dentro de un ambiente socio laboral.

8.2. Ampliar el contenido teórico de los talentos organizacionales desde la perspectiva de la Neuro gerencia en relación a los neurotalentos.

8.3. Ampliar las perspectivas de la gestión del talento humano, pudiéndose definir mejores perfiles de neurotalentos, adaptados a los requerimientos de la organización ajustados al interés y la motivación de los sujetos, desde un modelo de Neuro perfiles.

8.4. Apostar por la neuroeducacion de gerentes neurotalentos que puedan hacer uso de su potencial cerebral y a su vez incrementar el bagaje de talentos de los mandos medios como de los empleados, desde la perspectiva de la dominancia cerebral, para el fomento del talento organizacional.

8.5. Finalmente dar respuesta a De qué manera el Neurotalento sirve como estrategia para la optimización de la logo organizacional en el sector universitario en la ciudad de Santa Marta.

Referencias:

Aguilera (2002), Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la psicología organizacional, acta colombiana de psicología 11, 5, 22,04. Artículo disponible en http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n11/art_2_acta_11.pdf citado el (29/11/2014)

Antonowsky (1997) Calidad de vida, sentido de coherencia y satisfacción laboral en profesores(as) de colegios técnicos en la Dirección Regional de Heredia. Revista Electrónica@ Educare Vol. XIII, N° 1, [71-87], ISSN: 1409-42-58, Junio 2009 Disponible en: http://www.eltiempo.com/economia/sectores/informe-sobre-satisfaccion-laboral-/14674698 citado el (25/11/2014).

Braidot, N.: Neuro management,(2008). Como utilizar a pleno el cerebro en la conducción exitosa de las organizaciones. Biblioteca Braidot, editorial GRANICA, Buenos aires Argentina. 2008

Becker, Gary S., (1983). "El capital humano". Pág. 15-251. Segunda Edición. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España, 1983.

Bunge, M. & Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología.* México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Calderón (2005; 2006) La gestión humana en Colombia: características y tendencias de la práctica y de la investiga-

ción. Human resource management in Colombia: characteristics and trends of practices and research

Camacho H. y Marcano N. (2013) El enfoque de investigación introspectiva vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. Omnia, Vol.9 Núm., 1 universidad del Zulia. Venezuela. Fuente: http:///C://El%20enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n%20introspectiva%20vivencial%20y%20sus%20secuencias%20operativas.%20Algunos%20casos%20de%20es. Disponible en Redalyc; citado el 22 de Junio 2015

Carabaña Julio, Lamo de Espinosa Michels de Champourcin Emilio; (1978) la teoría social del interaccionismo simbolico: análisis y valoración crítica. Revista Dial net, Tomada: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=666889 Fecha: Junio 26 del 2015.

Chávez Calderón, P (2007) Historia de las doctrinas filosóficas. 4 ta. Edición-Pearson Educación México.

Chiavenato L. (2010) gestión del talento humano, México. Editorial Mc Graw Hill.

Chiavenato L. (2010) Innovaciones de la administración tendencias y estrategias los nuevos paradigmas. México. Editorial: Mc Graw Hill

Chiavenato L. (2011) administración de recursos humanos, el capital humano de las organizaciones. México. Editorial Mc Graw Hill

Ciccone, L. (2006). *Bioética. Historia, principios, cuestiones* Madrid: Palabra. Recuperado dehttp://books.google.com.pe/books?id=wxrWiRsUI1MC&printsec=frontcover&dq=bio%C3%A9tica&hl=es&sa=X&ei=l9a8UKGBG5T69gTP0ICIDA&ved=0CDMQ6wEwAA#v=onepage&q=bio%C3%A9tica&f=false (8/04/2015)

Corbetta Piergiorgio (2007) Métodos y Técnicas de investigación social edición revisada Mc Graw Hill/Interamericana de España, S, A, U

Cosacov, E. (2005). **Introducción a la Psicología**, Quinta Edición. Argentina. Editorial Brujas.

Cuñat (2005). El proceso de creación de empresas desde la perspectiva estratégica: diseño de un modelo de creación de empresas cooperativas de trabajo asociado en el país valenciano. Revista Decisiones Globales –Dial net. Disponible en: file:///C:/Documents%20and%20Settings/labcomp/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryAlEs-2499458.pdf (02/02/2015)

Fuente: http://ever-uzcategui.over-blog.es/article-diversidad-paradigmatica-tipos-de-investigacion-105993791.html citado el 24 de junio 2015

Galeano, M. (2004). **Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa**. Medellín, Colombia. Publicaciones Universidad EAFIT

González A. (2014) Informe Workforce 2020, de SAP y Oxford Economics en Colombia. Editorial el Tiempo Colombia.

Goñi, J. (2011). **Matemáticas, Investigación y Buenas Prácticas**. España. Editorial Grao.

Kelly, W. (1982). **Psicología de la Educación**, Séptima Edición. España. Ediciones Morata.

Längle Alfried; Logotherapie und Existenzanalyse - eine tandortbestimmung. In: Existenzanalyse 12, 1, *(1995) 5-15*. Logoterapia y análisis existencial Una determinación conceptual de su lugar.

Larraz, Laura. (2014) 12 oct. 2014- fuente: http://www.eltiempo.com/economia/sectores/informe-sobre-insatisfaccion-laboral-/14674698 publicado 25 nov 2014. En pg. 9. Citado 12/05/2015.

Leal Ortiz N (2003) El método fenomenológico: principios momentos y reducciones. En revista arbitraje Vol. 1, N° 2 (pp.51-61) Universidad experimental simón rodríguez.

Michaels Ed, Handfield Helen, Jones Beth Axelrod (2003) la Guerra por el talento; principios para atraer, desarrollar y retener a gerentes altamente talentosos; Harvard Business School Press. McKinsey & Company, Inc.2001 Traducción; Cárdenas Nannetti Jorge, grupo editorial Norma. (2003)

Mires F. (2002): Crítica de la razón científica. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

Morse, J. (2003). **Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa**. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación. Revista Educación y Ciencias Humanas. N° 17, pp.33.

Palacios, D. (2003) "la gestión del conocimiento y la medición del capital intangible: un modelo para el sector de las telecomunicaciones y la biotecnología." Tesis doctoral Universidad Jaume I de Castillón.

Pattakos Alex (2008) "Los principios de Víctor Frankl aplicados al mundo del trabajo" editorial Paidós México

Paz Sandin, E. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. España. Mc Graw Hill.

Pelekais, C. Seijo, C. Neuman, N, y Tromp, l. (2014) El ABC de la investigación, guía didáctica. Sexta edición. Maracaibo, Venezuela: Editorial, Astro Data.

Rojas de Escalona Belkys (2010), investigación cualitativa: Fundamentación y praxis. Editorial FEDUPEL. Segunda edición. Venezuela.

Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa. España. Ediciones de la Universidad de Deusto.

Soto de Clavero, Ana Ysolina (2013), La vivencia de los estudiantes de una universidad a distancia ante un ajuste curricular: Desde la fenomenología, Los Ángeles Editores, 2013. Universidad del Zulia. Venezuela.

Sutil lucia Martin. El cerebro como aliado en las organizaciones, Universidad Rey Juan Carlos. Departamento de economía de la empresa. 2011.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). **Bases de la Investigación Cualitativa**. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Uzcategui E ver (2012)- Temas De Metodología De La Investigación Diversidad Paradigmática / Tipos De Investigación

Vieytes Rut (2004) Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad epistemología y técnicas. Editorial de las Ciencias.

Toledo Vila, H., Navas Pinzón, J. A., Navas Pinzó, L. C., Pérez Manrique, N. (2002) Los adolescentes y el SIDA. *Rev Cubana Med Trop v.54* n.2 Mayo-ago.

Weller, S. (2004) Los jóvenes y el sida. Un enfoque epidemiológico atento a la subjetividad. *Revista Digital Sida: Desafio Bioético*. Disponible en: http://www.sida.bioetica.org/sidaweller.htm

Vogelmann, Oscar A., Gutierrez, Gladys L., Morales Barturen, S. M. Viglione, Gaston, E., Lojo, J., Bogado, Z., Ojeda, J. A. (2004) *Abuso del alcohol en adolescentes* Resumen: M-064. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nac. del Nordeste

11 - PROGRAMA DE PROMOCION DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE PEQUEÑOS PRODUCTORES RURALES

AUTORES:

Rosalba Angulo Rincón* y Yurith Leonela Quintero Carrascal**

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del diseño y aplicación de un programa de promoción de habilidades sociales para el desarrollo organizacional en pequeños productores rurales, pertenecientes a la Alianza Asomoncar del municipio La Playa de Belén (Norte de Santander, Colombia). Para ello, se empleó una metodología participativa, didáctica y flexible mediante estrategias psicoeducativas y lúdicas encaminadas a mejorar las relaciones socioempresariales. Se diseñaron siete encuentros taller orientados al desarrollo y reflexión de temas concernientes a trabajo en equipo, liderazgo, motivación, autoestima, manejo de recursos, resolución de conflictos y toma de decisiones. De esta forma se logró evidenciar, la realización de un juicio personal y grupal que les permitió reconocer en ellos y en los demás, habilidades sociales para la convivencia pacífica, el trabajo en equipo y la creación de canales asociativos como elementos esenciales en la adaptación a la vida social, empresarial y comunitaria.

***Palabras clave*:** Habilidades sociales, desarrollo socioempresarial, Innovación participativa, asociatividad

---

** Ph.D. en psicopatología, Mgs.en Administración. Docente Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga-Colombia.rosalba.angulo@upb.edu.co.*

*** Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga-Colombia. Profesional universitaria de la Asociación de Municipios del Catatumbo. Ocaña, Norte de Santander-Colombia.*

Abstract

The aim of this paper is to present the results of the design and implementation of a program to promote social skills for organizational development in small farmers, belonging to the Alliance Asomoncar La Playa de Belén municipality (Norte de Santander, Colombia). For this, a participatory, educational and flexible methodology by psychoeducational and recreational aimed at improving relations strategies employed. Designed seven meetings aimed at developing workshop and reflection of issues concerning teamwork, leadership, motivation, self-esteem, resource management, conflict resolution and decision making. Thus was obtained evidence, conducting a personal and group judgment that enabled them to recognize in themselves and in others, social skills for peaceful coexistence, teamwork and creating associative channels as essential in adapting to social, business and community life.

Key words: social skills, social and business development, participatory innovation, associativity.

Introducción

Desde mediados de los años setenta y hasta nuestros días, la psicología presta gran interés al estudio de las habilidades sociales, considerándolas como una dimensión social del comportamiento humano que, con otras denominaciones, ya era estudiada por la psicología social desde los años treinta (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

Con relación al uso y el aprovechamiento de las habilidades sociales, personales para la construcción de un proyecto de vida y para las relaciones psicosociales dentro de un grupo, Choque y Chirinos (2009) citados por Niño (2010) señalan que "las habilidades sociales para la vida son consideradas destrezas personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie" (p. 10). Un ejemplo de ello lo constituyen las habilidades para la vida individual, la toma de decisiones, el pensamiento creativo y crítico, las habilidades de comunicación y la capacidad de afrontamiento y solución de problemas, el pensamiento creativo y crítico, el conocimiento de sí mismo y la empatía, las habilidades de comunicación y la capacidad de afrontamiento ante situaciones estresantes o emociones negativas.

Lo anterior destaca la gran importancia del desarrollo o adquisición de las habilidades sociales dentro de los ambientes en los cuáles se desenvuelve el individuo, ya sea en el entorno laboral, social, familiar o escolar. En este sentido, las habilidades sociales han sido definidas como el conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal mediante la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y resolviendo los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas (Caballo, 1993). De esta manera, las habilidades sociales se configuran en las capacidades específicas que requiere una persona para realizar de manera óptima una tarea, pudiendo ser adquiridas mediante el entrenamiento y la práctica. Así, "la adquisición de habilidades sociales prepara al individuo para la participación competente y eficaz en diversos aspectos de la interacción humana" (Bernal, 1990, p. 98).

Velar por la calidad de vida laboral de los trabajadores es responsabilidad de las organizaciones, lo cual se logra a través de la realización de proyectos y espacios para la intervención del ambiente organizacional, donde las diferentes protagonistas que lo conforman permitan comprender y proporcionar información en función del mejoramiento, calidad y crecimiento de la entidad.

Es por esta razón que desde la Corporación para el Desarrollo Participativo y Sostenible de los Pequeños Productores Rurales Colombianos (Corporación PBA) se brinda un acompañamiento en los procesos de fortaleci-

miento socio-empresarial a las organizaciones de productores. En este contexto, el presente estudio pretende diseñar e implementar un programa de promoción de habilidades sociales para el desarrollo socioempresarial de los miembros de la Alianza Asomoncar del municipio de La Playa de Belén, a partir de la identificación de necesidades y conocimientos sobre las habilidades sociales y la generación de espacios de capacitación para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias sociales en el grupo de productores, con el fin de elevar los niveles de interacción social y mejorar la toma de decisiones.

Método

El estudio realizado se enmarca dentro de la metodología de investigación participativa, en la que a través de un proceso integrativo de las experiencias y vivencias de las personas, la comunidad va adquiriendo un protagonismo cada vez mayor en la construcción de su propia realidad, en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos (Armanz, 2011).

Participantes

Para efectos de la investigación se seleccionó una muestra por conveniencia conformada por 26 participantes, con edades comprendidas entre los 25 y 70 años, quienes residían en el municipio de la Playa de Belén (Norte de Santander) y se encontraban vinculados a la Alianza

Asomoncar.

Instrumentos

Se aplicó una prueba pretest- postest, con el fin de indagar sobre los conocimientos previos y posteriores acerca del desarrollo y adquisición de las habilidades sociales, así mismo permitir que al final de los encuentros taller y mediante la reflexión grupal, se logrará evaluar su efectividad.

Procedimiento

El diseño e implementación del programa de promoción de habilidades sociales para el grupo de pequeños productores, se realizó a través del desarrollo de tres fases:

Fase 1: Evaluación e identificación de necesidades de refuerzo en habilidades sociales.

Con la realización de charlas dinámicas y la obtención de información mediante la aplicación de un cuestionario pretest, fue posible indagar acerca del conocimiento que los integrantes de la Asociación tenían sobre la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.

Fase 2: Diseño e implementación del programa de promoción de habilidades sociales

En este sentido, ejecución de programas de intervención en habilidades sociales a las personas que hacían parte de las organizaciones de productores se les entrenó en el manejo de las habilidades sociales a partir de capacitaciones, esto con el fin de mejorar en ellos las relaciones intra e interpersonales, la respuesta asertiva a situaciones díficiles o nuevas, el trabajo en equipo, el liderazgo y la motivación para el trabajo grupal.

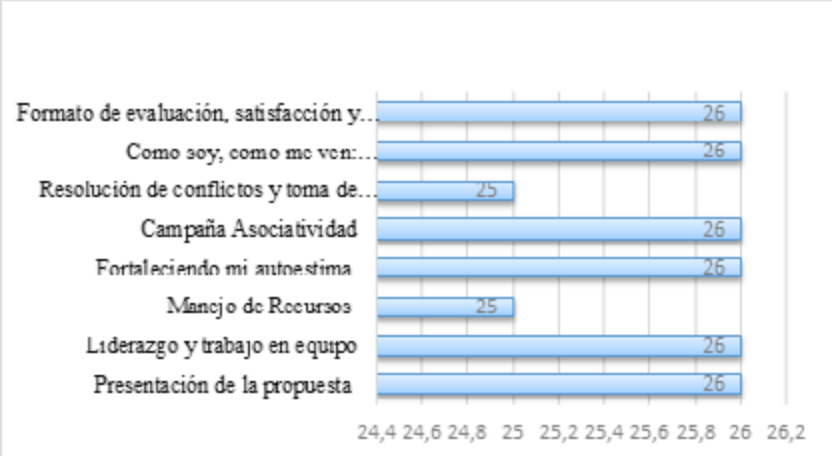
Fase 3: Evaluación y retroalimentación de los encuentros taller

Finalmente se aplicó a los participantes de la Alianza Asomoncar un formato de evaluación culminado el acompañamiento, con el fin de conocer la efectividad en la ejecución de los talleres programados. Además se brindó al grupo una retroalimentación sobre las actividades realizadas.

Resultados

A partir del primer encuentro con el grupo de productores de la Alianza Asomoncar se permitió aplicar un cuestionario pretest, con el fin de indagar acerca del conocimiento que tenía el grupo respecto al desarrollo y adquisición de las habilidades sociales. Los resultados evidenciaron la falta de conocimiento de los productores sobre el tema y, en especial, el poco manejo de competencias para el trabajo en equipo, la asociatividad, el liderazgo y la resolución de conflictos. Con relación a los diferentes talleres realizados, la tabla 1 muestra el nivel de asistencia a cada uno de ellos.

Tabla 1. Relación número de asistentes a los talleres reflexivos



Las actividades que se realizaron con el grupo de productores de la Alianza Asomoncar del Municipio de la Playa de Belén, estuvieron focalizadas en el acompañamiento y promoción de las habilidades sociales. En la tabla 2 se registran los objetivos, metodología y resultados de los siete talleres realizados.

Tabla 2. Análisis de los talleres reflexivos

TÍTULO	*TALLER 1:* "Presentación de la propuesta y reconocimiento de habilidades presentes en el grupo de productores, que hacen parte de la alianza Asomoncar del municipio de la playa de belén"
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Permitir que el grupo de productores que hacen parte de la alianza ASOMONCAR conozcan la propuesta y la dinámica a realizar por parte de la pasante. • Identificar a través de un cuestionario y del primer encuentro el conocimiento que posee el grupo de productores del municipio de la Playa de Belén sobre las habilidades sociales.
METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	A partir del primer encuentro con el grupo de productores de la alianza Asomoncar se logró dar cumplimiento a cada uno de los objetivos que fueron propuestos al inicio de la actividad. Según el cuestionario aplicado se puede concluir que los productores no tienen conocimiento respecto a las habilidades sociales. Esta encuesta fue aplicada a 26 integrantes que hacen parte de la alianza conforme a asistencia de los productores. Por ello la importancia de generar en cada uno de los integrantes estrategias que permitan generar y fortalecer estas herramientas para el desenvolvimiento asertivo dentro del ámbito laboral y social.

TÍTULO	*TALLER 2:* " Promoviendo el liderazgo y el trabajo en equipo dentro del grupo de productores de Asomoncar del municipio de la playa de belén "
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Incentivar al grupo de productores a que reconozcan la importancia del liderazgo y el conjunto de capacidades que una persona debe tener para influir de manera asertiva en el logro de metas y objetivos dentro de la asociación. • Adquirir estrategias necesarias que orienten al grupo de productores sobre la importancia del liderazgo dentro del trabajo grupal. • Generar espacios de interacción que permitan mejorar la asertividad comunicacional.
METODOLOGÍA	Taller reflexivo

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	Según las actividades realizadas, se encontró que estas personas no tienen conocimientos claros respecto al desarrollo y adquisición de las habilidades sociales. Por tal motivo, a través de la socialización del tema, la dinámica ejecutada y los espacios de participación generados, fue posible brindar un acompañamiento para el reconocimiento de la importancia del liderazgo y el trabajo en equipo para el logro de los objetivos organizacionales. Así mismo, los integrantes del grupo lograron reflexionar acerca de sus experiencias y de las falencias que habían presentado en este campo, manifestando algunas conclusiones como: "Si se trabaja en grupo, si hay buenos líderes y hay buena comunicación se puede dar solución a cualquier obstáculo", "si no existe comunicación es muy difícil resolver los problemas", "debemos pensar en equipo y tener comunicación con las demás personas que estén a nuestro alrededor, pues si se trabaja en equipo será mucho más fácil alcanzar nuestras metas y nuestros objetivos". Cada una de estas reflexiones, espacios de participación y socialización conducen paulatinamente a la obtención beneficios derivados tanto del desempeño laboral como de su desarrollo psicosocial y personal.

TÍTULO	*TALLER 3: "*Manejando mis recursos y fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales "
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Fortalecer herramientas para el manejo de recursos y la optimización de los mismos en el grupo de productores de ASOMONCAR de la Playa de Belén Norte de Santander. • Fortalecer habilidades sociales para la promoción del trabajo en equipo y la cohesión grupal, a través de actividades lúdicas,
METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	El grupo de productores resaltó el trabajo en equipo y comunicación como habilidades sociales necesarias a la hora de resolver las situaciones problemáticas planteadas en las diferentes dinámicas grupales; además de la importancia de la unión grupal, la planeación, el manejo de recursos y la optimización de los mismos antes de llevar a cabo cualquier actividad o toma de decisiones dentro de la alianza o fuera de ella. Por otra parte se lograron identificar habilidades de comunicación, motivación, liderazgo y creatividad, las cuáles se convierten en herramientas claves para el desarrollo, adquisición y manejo de las habilidades sociales en el grupo de productores que conforman la alianza.

TÍTULO	*TALLER 4:* Autoestima. Una herramienta fundamental para el crecimiento personal y laboral.

OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Reconocer la importancia de la autoestima como un elemento fundamental para el crecimiento individual e interpersonal dentro de las dinámicas productivas.
METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	A partir del taller participativo y dinámico se logró dar a conocer la importancia de la autoestima y valía personal dentro del ambiente laboral y social, destacándola como un desarrollo personal y no como una construcción social. De igual manera las preguntas reflexivas formuladas en las dinámicas grupales permitieron que el grupo de productores resaltara la necesidad de quererse a sí mismo y reflexionaran sobre la importancia de tener actitudes de aprecio, habilidades de comunicación, escucha y reconocimiento de las propias emociones y la de los demás. Así mismo, pudieron reconocer las habilidades sociales que creían no tener, como la de comprender a los demás, dialogar asertivamente y valorar los sentimientos y experiencias de sus compañeros. Finalmente se realizó el cierre del taller y se reflexionó sobre la necesidad de abordar temas que permitieran fortalecer la autoestima y la necesidad de crear canales de comunicación para promover las buenas relaciones intra e interpersonales dentro de las prácticas agrícolas.

TÍTULO	*TALLER 5:* "Asociatividad una alternativa para el desarrollo y crecimiento de la alianza Asomoncar"
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Comprender las diferentes formas de participación en los procesos asociativos. • Destacar que cada persona tiene un interés especial por participar de acuerdo con sus habilidades, sus expectativas o sus recursos. • Motivar a los integrantes de la Alianza ASOMONCAR a participar en los procesos asociativos para el desarrollo comunitario.
METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	En este encuentro se logró reflexionar sobre la importancia y necesidad de crear canales asociativos dentro la Alianza Asomoncar, con el fin de que a través de un paso a paso se alcancen factores de éxito y sostenimiento en la creación de nuevas empresas asociativas de pequeños agricultores. Todo ello a partir del trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, motivación, resolución asertiva de conflictos, entre otros, como estrategias o elementos claves en el desarrollo comunitario y crecimiento de la Alianza.

TÍTULO	*TALLER 6:* "Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y tomar decisiones como instrumento asertivo en el desarrollo de habilidades"
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Dar a conocer a los integrantes de Asomoncar las formas de manejo de conflictos para mantener la buena convivencia comunitaria. • Motivar la reflexión sobre la forma de manejar los conflictos, los intereses particulares y la búsqueda de soluciones equitativas. • Comprensión de la comunidad sobre las ventajas que tiene hacer un manejo de conflictos para buscar soluciones participativas eficientes. • Analizar la importancia de los mediadores de conflictos y su aporte en las búsquedas de soluciones.
METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	A partir de este encuentro con el grupo de productores se logró reconocer la importancia de crear canales comunicativos como estrategia fundamental en la solución de conflictos en el trabajo en equipo, además se llegó a la conclusión que la comunicación es una vía adecuada y asertiva para llegar a solucionar malentendidos que se presenten dentro del trabajo grupal. Igualmente se plantearon estrategias en la resolución de conflictos como: iniciar conversaciones en momentos propicios, expresar dudas o inquietudes de una manera respetuosa, prestar la atención debida a las demás personas mientras presentan sus propuestas, aceptar la diversidad de pensamientos y conductas. A través de cada una de las pautas brindadas a los participantes, se permitió ofrecer estrategias de afrontamiento para buscar soluciones participativas eficientes dentro de la Alianza Asomoncar.

TÍTULO	*TALLER 7: "LA AUTOESTIMA Y SUPERACIÓN PERSONAL* *CÓMO SOY… CÓMO ME VEN* *AUTO-IMAGEN, AUTO-CONCEPTO"*
OBJETIVOS DEL ENCUENTRO	• Incentivar en las personas el auto-imagen, auto-concepto y valoración personal. • Comprender diferentes maneras de tener reconocimiento propio. • Reconocer la importancia de la observación personal. • Destacar los beneficios que se pueden obtener siendo buenos observadores de actitudes y comportamientos propios, con el fin de fortalecer la autoestima.

METODOLOGÍA	Taller reflexivo
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO	A través del último encuentro realizado con el grupo de productores se permitió que las personas conocieran conceptos importantes como la auto-imagen, el auto-concepto y valoración personal como elementos claves en el fortalecimiento de la autoestima. De igual manera se llegó a la conclusión que el conocimiento de sí mismo afecta positivamente a la autoestima y las relaciones con los demás. A través de esa valoración que pudieron darse frente a frente, los productores lograron empezar a reconocer habilidades, atributos físicos, cualidades, fortalezas y sentimientos que creían no tener, todo esto trajo en cada uno de ellos emotividad frente a la dinámica realizada. Al comprender mejor las habilidades, atributos, pensamientos y sentimientos, aumentarán los niveles de autoestima y así mismo se podrá colocar con más facilidad en el lugar del otro, entendiendo el porqué de su comportamiento, sentimientos y aptitudes.

Finalmente, los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de evaluación del programa, evidenciaron una satisfacción total (100%) de los participantes en los indicadores planteados, básicamente orientados al conocimiento, adquisición y fortalecimiento de las habilidades sociales del grupo, en procura del desarrollo organizacional de la Alianza Asomoncar.

Conclusiones

La Corporación para el Desarrollo Participativo y Sostenible de los Pequeños Productores Rurales Colombianos (Corporación PBA) ha desarrollado la estrategia de Innovación Rural Participativa (IRP), en la cual se prioriza el desarrollo y estímulo a las capacidades, habilidades y destrezas de los agricultores, considerando como base su propio conocimiento y actuación para mejorar su calidad de vida, mediante la adopción de nuevas prácticas organizativas y empresariales.

Los factores relacionados con el bienestar laboral, abarcan un gran espectro de variables externas y personales, el aumento de la calidad de vida laboral y personal repercute de manera positiva en la dinámica organizacional, por lo que se explica que los programas dirigidos en este sentido, incrementen los niveles de desempeño, productividad y satisfacción laboral.

Se puede concluir que los encuentros tuvieron un impacto positivo en el grupo de productores que hacen parte de la Alianza Asomoncar, pues a través de los talleres reflexivos fue posible promover las habilidades sociales, posibilitando la construcción de personas que promuevan y mantengan una convivencia pacífica con los otros, el trabajo en equipo y la definición de factores motivacionales y canales asociativos, como elementos fundamentales en el desarrollo y fortalecimiento de la organización. Estos resultados se han podido

evidenciar mediante la valoración de los indicadores del cuestionario de satisfacción aplicado al final del proceso, en los que el 100% de los participantes evaluaron como efectivo el programa implementado.

Finalmente, se recomienda continuar con los procesos de acompañamiento psicosocial desde el área de psicología, con el fin de generar ambientes motivacionales, desarrollo y adquisición de las habilidades sociales que permitan fortalecer los vínculos con la institución y las relaciones dentro del grupo de productores.

Bibliografía

Amézaga, C., et. al. (2013). *Orientaciones estratégicas para el fortalecimiento de la gestión asociativa*. San Salvador: IICA.

Bernal, A. O. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. Psicothema, 2(2), 93-112.

Caballo, V. (1993). Manual de Evaluacion y Entrenamiento de las Habilidades Sociales, Madrid, España: Siglo XXI.

Córdoba, M., et. al. (2010). *Innovación participativa: experiencias con pequeños productores agrícolas en seis países de América Latina*. Serie Desarrollo Productivo No. 159. Santiago de Chile: CEPAL.

Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista Psicodidactica*, 5, 11-26.

Niño, H. (2010). *Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como estrategia de afrontamiento de los adolescentes*. Trabajo de grado para optar al título de psicóloga. Bucaramanga*: Universidad Pontificia Bolivariana.*

Schaper, N. (2004). Theoretical substabtiation of human resource management from the perspective of work and organizational psychology. *Management Revue, 15,* 192-200.

12 - CONOCIMIENTO SOCIAL SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN NIÑOS DE DOS CONTEXTOS: LIMA Y CAJAMARCA

AUTOR(ES):
LUPE GARCIA AMPUDIA; OSWALDO ORELLANA MANRIQUE

E-MAIL DE CONTACTO: lgarciaa@yahoo.es

INSTITUCION: UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

PAIS: PERÚ

RESUMEN:
En el presente trabajo se planteó estudiar el conocimiento social expresado en las ideas infantiles respecto al desarrollo sostenible, considerando fundamentalmente cuatro dimensiones: la gestión de residuos sólidos, el uso de recursos energéticos, la escasez de agua y los problema medio ambientales, en niños ý niñas de 4° y 6° grado de dos contextos de desarrollo: Lima y Cajamarca. El diseño de investigación utilizado fue el descriptivo comparativo, para la colecta de datos se utilizó un cuestionario semi-estructurado sobre la base de la propuesta de Manuel Rodríguez, Raquel Kohen y Juan Delval (2008).La muestra fue de 120 niños 60 de Lima y 60 de Cajamarca, todos ellos de escuelas públicas, los resultados encontrados establecen diferencias entre los niños de ambos contextos en la gestión de residuos sólidos relacionados con el destino de la basura y problemas medioambientales relacionados a la contaminación ambiental y su impacto; en cuanto al grado escolar se encontraron diferencias significativas en la gestión de residuos relacionados con el reciclado, escasez de agua y problemas medioambientales y respecto al género solo se encontraron diferencias en la dimensión de problemas medioambientales referidos al cuidado del medio ambiente y su impacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Amar,J.; Abello,R.; Denegri,M.; Lanos,M. (2001) La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y la desigualdad social en los niños de la región Caribe Colombiana. Investigación y desarrollo, vol 9,002, 592-613
Corral, V. (2012) Psicología de la sustentabilidad. México:Trillas
Corral, V. y Pinheiro,J. (2004) Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. Medio ambiente y comportamiento humano, 5, 1-26.
Delval, J. (2007) Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Educar, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Editora UFPR.
Delval, J. (2008) Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. Madrid: UNED.
Rodriguez,M.; Cohen;R.; Delval,J. (2008) El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. Medio Ambiente y comportamiento Humano. 2008, 9(1y2), 197-221.

PALABRAS CLAVES
Conocimiento social, desarrollo sostenible, problemas medioambientales, gestión de recursos energéticos.

13 - LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE LA PERCEPCION DE SUS GRUPOS DE INTERES.

AUTORES:

Miguel Alberto Uribe

Víctor Javier Vera

Examary Villarreal

Universidad Cooperativa de Colombia

Colombia.

El presente estudio describe la percepción de los grupos de interés, frente a las prácticas de responsabilidad social que desarrolla la institución perteneciente al sector de la Economía Solidaria. La responsabilidad social es el paradigma con el que se identifica el comportamiento de las organizaciones actualmente, una lógica diferente para desarrollar su objeto social, en la que la forma en cómo se generan las utilidades toma en cuenta el aporte al desarrollo social y a la construcción de condiciones de vida digna, teniendo en cuenta los limitados recursos naturales. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, cuyo diseño es no experimental de tipo descriptivo – transeccional, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), la necesidad de especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se someta a análisis. Los resultados refieren que la percepción se ubica en un nivel medio - alto en las variables evaluadas, concluyendo que la percepción de los grupos de interés de la Universidad Cooperativa - Sede Neiva frente a las prácticas de Responsabilidad Social que desarrolla la institución respecto a los diferentes componentes de esta: Gobierno corporativo, Gestión financiera, Gestión social y Ambiental, evidencia la relación dialógica de toda la comunidad universitaria con los múltiples actores sociales involucrados en el desempeño universitario, teniendo en cuenta que la universidad es el lugar donde convergen la producción del saber científico (la investigación), la reproducción de este saber (transferencia de conocimiento y formación de profesionales) y la divulgación a la comunidad sobre su quehacer científico y social.

Palabras clave: Responsabilidad social, grupos de interés, percepción, economía solidaria.

Contacto: Examary Villarreal Ruiz - Examary.villareal@campusucc.edu.co

14 - CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y SU RELACIÓN CON LA REINCIDENCIA CRIMINAL DE TIPO PENITENCIARIO

AUTOR(ES):
RICHARD LARROTTA CASTILLO

E-MAIL DE CONTACTO
RICHARDCASTT@GMAIL.COM

INSTITUCION:
UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA – MEDELLÍN

PAIS:
COLOMBIA

RESUMEN:
El objetivo de este trabajo de investigación fue determinar la relación entre el consumo de sustancias psicoactivas y la reincidencia criminal de tipo penitenciario. El diseño de investigación fue de tipo descriptivo – correlacional. La muestra de 323 internos se seleccionó de manera aleatoria. Se utilizó el cuestionario basado en el sistema de vigilancia epidemiológica para el uso y abuso de sustancias psicoactivas en el sistema penitenciario y carcelario colombiano (VESPA). Los análisis se realizaron con el estadístico de chi cuadrado en el programa SPSS. No se encontró relación entre consumo de alcohol y reincidencia penitenciaria, X^2 (N = 323, 1) = 1.40756, p = .153. En tanto que las variables consumo de marihuana, bazuco, cocaína y cigarrillo si se relacionaron con la reincidencia penitenciaria de este tipo. Teniendo en cuenta las investigaciones reportadas en la literatura el consumo de sustancias psicoactivas puede considerarse como factores de riesgo para reincidencia criminal de tipo penitenciaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addittion. (2012). Prisons and drugs in europe:the problem and responses. Recuperado de http://www.emcdda.europa.eu/about/partners/reitox-network

Alejo, H. (2006). Sistema Nacional de vigilancia Epidemiológica del uso y abuso de sustancias psicoactivas en Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios. VESPA INPEC UNIFICADO. Bogotá: IMPALMA.

Bringas,C., Rodríguez, F. J., & Moral, M. (2010). Consumo de drogas en población reclusa. Relación Diferencial entre abuso de sustancias psicoactivas y reincidencia. Salud y Drogas, 10(2), 67-90. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83918822005

PALABRAS CLAVES
cárcel, sustancias psicoactivas, prisión, reincidencia.

15 - identidad y participación en empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras: una perspectiva interdisciplinaria.

AUTORES:

Margarita Robertazzi

Mariano Polín.8

Institución: Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

País de Precedencia: Argentina

Resumen

Esta ponencia presenta resultados parciales de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto de la Programación Científica UBACyT 2014-2017, titulado "Movimientos sociales que resisten la exclusión: alternativas y dificultades en procesos de participación y transformación ciudadanas".

A partir del registro elaborado durante las disertaciones de diversos expositorxs9 en el I Encuentro Interdisciplinario por la Recuperación del Trabajo: Leyes y Políticas para una Nueva Realidad, organizado por el MNER, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Lanús, se analizan los emergentes discursivos (correspondientes a trabajadorxs de empresas recuperadas, miembros del mundo académico, integrantes del Poder Judicial y del Poder Legislativo, entre otrxs expositorxs) que ofrezcan elementos para profundizar en las transformaciones de la identidad –ligada a las prácticas colectivas frente a la caída del Estado y del trabajo asalariado como organizador social y otorgador de identidad – y la participación, desde una perspectiva interdisciplinaria sobre el trabajo autogestionado.

Palabras clave

MNER / Encuentro / Participación / Identidad / Interdisciplina

8 Correo electrónico: mrobertazzi@fibertel.com.ar /marpolin@hotmail.com / psicologiasocial2@psi.uba.ar

Margarita Robertazzi.

Licenciada en Psicología, UBA. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica, UNER. Doctora en Psicología, UP, Maestranda en Análisis del discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Profesora Adjunta Regular en el Área Psicología Social Comunitaria, a cargo de Psicología Social II. Facultad de Psicología, UBA.

Directora del proyecto de investigación 20020130100830BA.

Mariano Polin

Licenciado en Psicología (U.B.A.). Docente de Psicología Social II, Cátedra Robertazzi. Becario UBACyT de Maestría; Maestrando de la Cohorte 2012 de la Maestría en Psicología Social Comunitaria, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología (U.B.A). Integrante de equipo de Investigación Programación Científica UBACyT, Código y Nº 20020130100830BA. Integrante del equipo de Extensión Universitaria de la Faculta de Psicología (U.B.A.).

9 Se elige el uso de la x por su modalidad inclusiva, pero también por la posibilidad que ofrece de evitar reiteraciones.

Abstract

This presentation expounds partial results of the activities under the Project UBACyT Scientific Program 2014-2017, entitled "Social movements that resist exclusion: alternative and difficulties into the processes of participation and citizen transformation".

From the record developed during presentations of various speakers at the I Interdisciplinary Meeting for Labour Recovery: *Law and Policy for a New Reality*, organized by the NMRC, the University of Buenos Aires and the National University of Lanus, are analyzed the emerging discourse (corresponding to workers of recovered companies, academics, members of the judiciary and the legislature, among others speakers) offering elements to deepen the transformations of identity -linked to collective practices against falling State and wage labor as social organizer and bestower of identity - and participation, from an interdisciplinary perspective on the self-managed work.

Key Words: NMRC/ Meeting / Participation / Identity / Interdisciplinary

Introducción

La presente ponencia tiene por interés principal analizar los discursos de lxs espositorxs que integraron el I Encuentro Interdisciplinario por la Recuperación del Trabajo: *Leyes y Políticas para una Nueva Realidad*, organizado por el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), la Universidad Nacional de Lanús y el Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires sobre Marginaciones Sociales, realizado en junio de 2015.

El MNER fue el principal impulsor del Encuentro Interdisciplinario, pues fue quien interpeló a las Universidades y a sus expertxs, así como a integrantes de los Poderes Legislativo y Judicial, a poner en juego sus conocimientos y puntos de vista, de tal modo que puedan colaborar para atender las principales demandas de lxs trabajadorxs que recuperaron sus empresas.

Una breve historia del MNER nos conduce hasta fines de la década del '90, cuando la clase trabajadora comenzó a recuperar en Argentina las primeras empresas. IMPA, metalúrgica recuperada en el barrio de Almagro, fue pionera en transformarse y además fue convocante para generar ese movimiento, con la finalidad de fortalecer esa experiencia novedosa, para abrir el conflicto al conjunto de la sociedad y para confrontar un modelo económico que cada vez dejaba en el camino más sectores excluidos. Desde ese momento, el MNER estuvo compuesto por trabajadores y trabajadoras que habían recuperado sus propias empresas, así como por militantes del campo popular que apoyaban el método IMPA y todas las causas justas.

En sus inicios, su principal actividad fue comunicativa y, de algún modo, pedagógica: trasmitir un modelo de acción social, político y ético, sintetizado en la consigna *"Ocupar, Resistir, Producir"*, para que otras unidades productivas encuentren el modo de mantener en pie sus fuentes de trabajo (Figari, 2006). Este accionar no fue solo discursivo, sino que consistió en ofrecer apoyo directo, allí donde surgía un conflicto laboral que hubiera podido finalizar con el personal desempleado, tratando de oponerse a ese destino que, por entonces, parecía

inevitable.

Además, lo novedoso de la experiencia, condujo al MNER a fuertes debates, con el fin de argumentar frente al Poder Judicial y al Poder Legislativo para que legislen y dicten sentencia a favor de esas nuevas organizaciones que cuestionaban la propiedad privada. Si bien lograron fortalecerse, adquirir experiencia, conseguir algunas leyes que se crearon para dar continuidad a esas recuperaciones, así como algunos fallos favorables en la justicia, el Estado no propuso una solución de fondo. Desde entonces, todavía existen necesidades pendientes que no tienen una respuesta firme a la vista: una Ley de Expropiación Definitiva a nivel nacional para todas esas unidades productivas, que hoy suman más de cuatrocientas; un financiamiento especial para la Economía Popular, en la que pude situarse al MNER y a muchas otras organizaciones sociales; y una Ley Especial para la Seguridad Social de lxs trabajadorxs autogestionadxs.

El hecho de haber podido construir nuevos argumentos y nuevos guiones que proporcionaban herramientas poco convencionales para imaginar acciones que, hasta ese momento, se consideraban imposibles, fue instalándose como un conocimiento del que se apropió la clase trabajadora. A la vez, el modelo innovador circuló socialmente y recibió amplios apoyos de la opinión pública, que llegó a comprender su legitimidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no resultó tan sencillo que cambiara la mentalidad de algunos sectores sindicales, políticos y judiciales, salvo excepciones.

El Encuentro Interdisciplinario que aquí se analiza es un eslabón más de una larga cadena de argumentaciones sostenida por discursos y prácticas al servicio de modificar un estado de cosas que, a lo largo de tantos años, todavía no pudo cambiarse. Por eso, además de presentar ese nuevo método de lucha de la clase trabajadora, las principales mesas temáticas del Encuentro estuvieron referidas a las tres demandas que aun sigue sosteniendo el MNER.

En este artículo, se analizan los emergentes discursivos que ofrecieron elementos que permitan reflexionar en las transformaciones de la identidad en el mundo de las organizaciones sociales ligadas al trabajo autogestionado, así como en los modos de participación característicos de la experiencia analizada. A la vez, el análisis de una multiplicidad de voces provenientes de distintos sectores sociales, pero especialmente de los protagonistas de la recuperación de empresas, sitúa esta ponencia en el marco de una perspectiva interdisciplinaria o un modo de conocer que es producto del intercambio entre saberes académicos, saberes populares y otros provenientes de distintos actores sociales involucrados en la problemática de las empresas recuperadas por sus propios trabajadores (ERT).

El I Encuentro Interdisciplinario por la Recuperación del Trabajo se organizó siguiendo un método de investigación -característico de la Psicología Social Latinoamericana- que propicia una relación horizontal y dialógica entre quienes investigan y quienes son investigados, así como con otros actores sociales que intervienen en las distintas cuestiones que se estudian. Por eso, el MNER participó de todos y cada uno de los procedimientos que se llevaron a cabo durante la organización. Del mismo modo, sus trabajadorxs fueron invitadxs como expositorxs y coordinadores de la reunión científica, para hacer oír sus voces –habitualmente silenciadas en ámbitos universitarios- en cada una de las mesas temáticas de la reunión.

En coherencia con la postura metodológica, el enfoque teórico que orienta este artículo proviene del para-

digma de la Construcción y la Transformación Críticas, respuesta neoparadigmática propia de América Latina para poder comprender y transformar la realidad de las personas que la habitan, especialmente de los sectores marginalizados. Más puntualmente, se trata aquí de conocer las vicisitudes que supone sostener acciones que revisen las condiciones de una clase trabajadora que busca nuevas formas de organización y de lucha, en un contexto francamente adverso.

Se analiza el Encuentro porque se lo considera un novedoso y necesario intercambio de saberes entre sectores académicos, populares y agentes del Estado, que puede llegar a estimular un tipo de trabajo conjunto entre las universidades y los protagonistas que se encuentren frente a problemáticas urgentes.

Objetivos

Los objetivos propuestos para la presente ponencia se corresponden con los intereses expresados en el Proyecto UBACyT denominado "Movimientos sociales que resisten la exclusión: alternativas y dificultades en procesos de participación y transformación ciudadanas", el cual funciona como marco de trabajo para el actual Plan de Beca titulado "Transformaciones subjetivas espaciales y territoriales en una empresa recuperada por sus trabajadores y trabajadoras".

A continuación se ubican objetivos que se corresponden con ambos proyectos, además de circunscribir otros objetivos ligados más específicamente al análisis del Encuentro Interdisciplinario que se toma como objeto de estudio:

- Describir las estrategias asociativas, en cada caso, a nivel intra e inter-organizacionales (organizaciones con problemáticas semejantes de menor, igual o mayor amplitud y agencias del Estado).

- Identificar los modos, tipos y niveles de participación de integrantes en las ERT.

- Analizar el entramado de identidades que detentan integrantes de las ERT.

Método

En ambos proyectos de investigación ya mencionados, el tipo de estudio es exploratorio-descriptivo; el diseño participativo, con características de apertura y flexibilidad (Montero, 2006); el método y las principales técnicas son cualitativos (Denzin & Lincoln, 1994). Se trabaja mediante estudio de casos intencionalmente seleccionados, con el fin de analizarlos en profundidad (Archenti, 2007; Stake, 1998), en los que se administra la I-AP, generadora de formas de investigación y de acción que se despliegan de acuerdo a las necesidades sentidas y expresadas por los protagonistas de los casos seleccionados. Esta propuesta requiere del diálogo entre quienes investigan y quienes son investigados, partiendo del supuesto de que ambos son sujetos que participan desde su propia cultura, como parte del grupo que forman y los forma, involucrados en el desarrollo de una praxis transformadora con rigor científico, que privilegia la sensibilidad social. Se trata de una práctica orientada por valores democráticos, comprometidos, éticos y políticos, de ahí la importancia del diálogo honesto y de la reflexividad entre ambos colectivos: el académico y el de los protagonistas (Montero, 2004, 2006; Sirvent, 1999).

Más puntualmente, en esta ponencia se analiza el contenido (Bardin, 1986) a partir de la transcripción de los

discursos y el registro de notas tomadas (Farías y Montero, 2005) durante una reunión científica en la que participaron distintos actores vinculados al estudio de las ERT.

Marco Conceptual

El marco conceptual utilizado para el estudio de las problemáticas actuales de las experiencias de las ERT, expuestas en el I Encuentro Interdisciplinario de Empresas Recuperadas, se entrelaza con la tradición de la Psicología Social Comunitaria (Montero, 2004).

Psicología Social Comunitaria: Interdisciplina e Investigación-Acción Participativa

Los orígenes de la psicología comunitaria como práctica y constructo teórico son ubicados para diversos autores en los finales de 1960 y los comienzos de '70, en el marco de poblaciones que no accedían a determinados derechos, principalmente los referidos al campo de salud (Montero, 2004; Sánchez Vidal, 1991). En este contexto, se pone en discusión el modelo clínico individual de tratamiento, las intervenciones descontextualizadas, las causas únicamente internas de los problemas, el centro de poder ubicado en el profesional, la relación asimétrica y vertical con los/as destinatarios/as (Sánchez Vidal, op. cit.), que en definitiva derivan en la idea de que exista un "distribución más equitativa de los recursos que la psicología y otras profesiones de ayuda tienen bajo su control" (Gómez del Campo, 2006, p. 143).

En este sentido se da comienzo a una nueva forma de comprender las problemáticas humanas y las prácticas de esta disciplina, considerando a los psicólogos como posibles agentes de cambio en el marco de un sistema social, para el mejoramiento individual y grupal (Gómez del Campo, op. cit.).

Las primeras definiciones que suelen considerarse como los inicios de este campo de trabajo corresponden a Newbrough –orientado a ampliar los límites de la psicología para comprender la conducta humana- y Rapapaport –vinculado en mayor medida a que las poblaciones alcancen el bienestar por medio de acciones– (Sánchez Vidal, 1991). Asimismo, cabe destacar que en el surgimiento como disciplina autónoma, se establecen diferencias entre diferentes tipos formas de considerar lo comunitario: por ejemplo la Salud Mental Comunitaria, ligada al abordaje de la salud metal, incluyendo pero trasvasando los límites del tratamiento clínico individual (Sánchez Vidal, op. cit.).

Planteado distancias respecto de las posturas anteriores, más europeas o norteamericanas, en América Latina, según los autores citados, se va delineando por esos mismos años la denominada Psicología Social Comunitaria, más radical que las posiciones anteriores, sostenida en los siguientes principios:

-Autogestión comunitaria;

-Control y participación de la comunidad;

-Confrontación con la ideología dominante;

-Transformación de la realidad e investigación-acción;

-Compromiso social y político;

-Crítica al ejercicio tradicional de la psicología;

-Perspectiva interdisciplinaria;

-Inclusión de comunidades y grupos desfavorecidos;

-Impulso de teorías orientadas a la salud.

Algunas de las definiciones que brindan nociones acotadas de este campo disciplinar la consideran como una práctica que pretende actuar en la sociedad como un todo, aplicable a cualquier nivel y en cualquier población: organizaciones, comunidades rurales, grupos urbanos, entre otros (Gómez del Campo, 2006).

Montero (1982) elige definirla como "una rama de la psicología cuyo objetivo es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que lo aquejan y lograr cambios en esos ambientes en las estructura social".

Finalmente, Sanchez Vidal (1991, p. 68) construye un definición mínima de psicología comunitaria al entenderla como "un campo práctico-teórico que busca la mejora de las personas a través del cambio 'desde abajo' –gestionado por los propios sujetos– y basado en la comunidad territorial y psicosocial".

El trabajo en el campo social comunitaria supone el entrecruzamiento de saberes, experiencias y prácticas de diversas disciplinas respecto de un problema a abordar. De este modo, los autores sostienen la necesidad de algún tipo de trabajo interdisciplinario en las intervenciones actuales, considerando la complejidad y transversalidad que el contexto impone.

Para Gómez del Campo (2006), la Psicología debe contar con un enfoque interdisciplinario, ya que debido a sus metas –nuevas formas del uso del poder, incidencia en factores económicos, enfoque holista- suponen el trabajo conjunto con otras disciplinas, entendiendo esta tarea no como yuxtaposición, sino como integración de conceptos, teorías y prácticas.

Asimismo, el enfoque interdisciplinario requiere de desespecializar las disciplinas y romper con la lógica tomista de las ciencias, asunto que impone una serie de requisitos generales para la colaboración de los participantes: un marco conceptual y operativo; un acuerdo global sobre las tareas; un mínimo lenguaje en común (Sánchez Vidal, 1991).

Una perspectiva de trabajo comunitaria que sostenga prácticas ligadas a la interdisciplina supondría la incorporación de saberes que trascienden las fronteras disciplinares de la academia. La Investigación-Acción Participativa (I-AP) propone tanto una metodología como una posición ética respecto de los procesos de construcción de conocimiento, teniendo como horizonte la transformación social.

Fals Borda, su principal exponente latinoamericano, comparte su posición con Ralunan cuando postula que la I-AP "se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación participativa que se funde

con la acción (para trasformar la realidad)" (1985, citado Fals Borda, 2013, p. 253).

Expresión del activismo social, con raíces en la intervención social y la investigación militante, la I-AP se constituye como tal durante la década de 1970, con emergentes tanto en Latinoamérica como en la India o Europa. Sin embargo, los principales aportes surgen del denominado tercer mundo, ligado a problemáticas sociales relacionadas a la desigualdad, la pobreza y la marginación.

Frente a estos conflictos, la IAP aporta elementos para el desarrollo de un proceso heurístico de investigación y modo de vida altruista, que promueva la convergencia entre saber académico y popular, puesto al servicio de las clases relegadas, de la "gente del común" para Fals Borda (op. cit.), enfrentando la noción fetichista propuesta por el positivismo de la ciencia-verdad.

Se trata pues de aspectos ligados al ejercicio del poder en el dominio de la ciencia, que interpela en la consideración de un componente ético, ya que según Fals Borda, la racionalidad instrumental científica estuvo al servicio de la destrucción o del acceso a la luna, pero no de las necesidades de campesinos en la obtención o traslado del agua. Perspectiva que esencialmente esta sostenida en las ideas de neutralidad y objetividad científica, que principalmente mantienen determinado *status quo*.

Este componente ético se evidencia dentro de la propuesta de I-AP de Fals Borda (2013) en la actitud de empatía con el Otro. Partiendo de la simetría en la relación social, incorpora en su proceso valores participativos como: el altruismo, la sinceridad de propósitos, la confianza, la autonomía y la responsabilidad social. De este modo, praxis y ética, conocimiento académico y sabiduría popular, lo relacional y lo existencial quedan integrados en la perspectiva de la I-AP.

Participación: centro del método comunitario

Desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria, el concepto de participación de erige como una de las nociones que permiten analizar las formas en que los sujetos se organizan, se vinculan y se integran en proyectos comunitarios. Por tal motivo, la participación suele ser ubicada como el centro del método comunitario (Sánchez Vidal, 1991), ya que se trata de transformar a las personas en sujetos agentes "hacedores". Implica tomar parte, fijar objetivos y tomar decisiones, considerando tres tipos de participación: espontánea, institucional y organizada.

Otros autores sostienen que la participación puede ser entendida como un proceso, donde la población coopera en proyectos externos a la comunidad, o como un fin en sí mismo, involucrando un aumento del poder y el control (Clayton, Oakley & Pratt, 1998; citado en Jiménez-Domínguez, 2008). Este mismo autor sostiene que, al analizar los diferentes niveles de participación, puede considerarse a la manipulación en un extremo –cooptación- y a la autogestión en el otro -participación auténtica y horizontal-.

Stringer (1972, citado en Sánchez, 2000) y Hernández (1996) definen tres versiones de la participación: tener parte, tomar parte y ser parte. Así, un diseño participativo tendría esta última forma de considerar la integración de los participantes.

Participar es también entendido como intervenir en la toma de decisiones tendientes a planificar, gestionar y

controlar el uso de recursos", cuya finalidad sería la de actuar para garantizar la congruencia entre decisiones y necesidades (Barriga, 1988, citado en Sánchez, op. cit.). A su vez, la participación ciudadana puede ubicarse respecto de los cambios en la relación entre el Estado y la sociedad; la participación política, efectuada por medio de partidos políticos, y la participación comunitaria, como el vínculo con el Estado para el pedido de recursos (Cunill, 1991, citado en Sánchez, op. cit.).

Al analizar críticamente estas definiciones, Sánchez (2000) argumenta finalmente que todas las formas de participación antes citadas son necesariamente políticas, en el sentido de tener efectos en la vida pública de una comunidad. Rescata el modo de entender la participación de los propios participantes de las actividades comunitarias, quienes la definen como: involucrarse, tomar parte, ser solidario, la importancia del alojo, la organización, las metas comunes, la ayuda mutua, la lucha compartida, el crecimiento.

Al referirse a la noción de participación comunitaria, Montero (2004) plantea la dificultad para definir el concepto, debido a las diferencias que se producen si se consideran aspectos políticos, económicos, del poder. Sin embargo, arriba a una definición, indicando que se trata de un "[…] proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución reproducen transformaciones comunitarias e individuales" (p. 109).

Procesos actuales de conformación de la Identidad

El concepto de identidad presenta diversas vertientes y formas de conceptualizarlo que definen el modo de utilizarlo. Desde el sentido común, pareciera referirse al origen o la pertenencia común, aspectos que deben ser revisados, según Hall (1999). Desde mediados de la década del ´70, emerge el concepto de identidad ligado al surgimiento de los denominados movimientos sociales, en la crisis del Estado-Nación. Es considerado un concepto interdisciplinario, ya que se encuentran desarrollos en la sociología, la antropología y la psicología social (Giménez, 1997). Este proceso implica un reconocimiento de los demás, es decir, una identificación desde lo social para ubicarse como unidad distinguible (Habermas, 1987, citado en Giménez, 1997).

En la actualidad, frente a la creciente globalización, se profundiza la caída de la presencia del estado y sus posibilidades, es decir, su achicamiento durante las últimas décadas vinculado a las políticas neoliberales de privatización y endeudamiento, produciendo, según Bayardo y Lacarrieu (1997), el quiebre de la identidad nacional sostenida durante el siglo XX. Los autores sostienen que "[…] este nuevo escenario […] conlleva la transformación de los múltiples espacios que hasta muy recientemente obraron como conformadores unívocos de identidad" (Bayardo y Lacarrieu, op. cit., p. 21), ubicando a la producción industrial como uno de ellos.

Estos mismos autores precisan también que, frente la complejización entro lo local y lo global, se producen reivindicaciones microsociales referentes al reclamo en contextos urbanos, en una suerte de reparación histórica en el marco de luchas por los espacios.

La identidad es comprendida, de este modo, "[…] ya no como una esencia, un atributo o propiedad intrínseca al sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional" (Giménez, 1997, p. 4). Es decir, no existe un yo esencial o un colectivo verdadero, sino que es construido por medio de prácticas, discursos y posiciones (Hall,

1999).

Al profundizar acerca de las características del concepto, pueden delimitarse elementos que componen la identidad (Giménez, 1997) que se organizan respecto a: la pertenencia a pluralidad de colectivos: lealtad, incorporación del complejo simbólico-cultural como emblema; conjunto de atributos relacionales: disposiciones, habitus, tendencias, actitudes o capacidades, las que derivan de la interacción social, variables en tiempo y espacio; la narrativa biográfica, vinculada a la historia personal y a la auto-narrativa personal.

En este sentido, la identidad es ubicada en su dimensión práctica, vinculada a la acción a partir de reconocer sus actos como propios (Melucci, 1982; citado en Giménez, 1997).

Resultados

Las exposiciones y debates generados dentro de las actividades del I Encuentro Interdisciplinario por la Recuperación del Trabajo tuvieron como eje algunas problemáticas de estos procesos: seguridad social, financiación y fondos, marcos legales que encuadren esas experiencias. Sin embargo también se pusieron en discusión aspectos relacionados con las prácticas de estas organizaciones y su historia, los modos de reconocerse y las relaciones establecidas con distintos actores (Universidades o Instituciones, el Estado en general) en el desarrollo de estos procesos de resistencia a la exclusión.

De modo tal que a partir de estas distinciones es posible profundizar acerca de estas particularidades que quienes integran las ERT –entendidos como agentes internos –pero además revisar los vínculos y perspectivas establecidas con agentes externos de otros ámbitos: Poder Judicial, Poder Legislativo, Docentes e Investigadores/as Universitarios.

Atentos/as al plateo teórico propuesto para este trabajo, cabe preguntarse entonces: ¿cuáles son las formas de participación, tanto de los/as expositores como de los trabajadores/as de las ERT?; ¿cómo se evalúa críticamente esa participación?; ¿qué recorridos personales hacen al modo de participación desde cada ámbito?; ¿cuáles son las formas de reconocerse entre sí?; ¿con qué categorías se identifican quienes sostienen el trabajo en las ERT?; ¿ cuáles son los dilemas o contradicciones que enfrentan en tanto identidades posibles?; ¿de qué modo un abordaje interdisciplinario incorpora perspectivas que permitan repensar las formas de participación o la construcción de una identidad?

Participación e identidad: dilemas y contradicciones

Uno de los aspectos que más resonaron en los discursos durante el evento versó sobre la idea del modo de reconocerse que cada trabajador u organización detenta. En palabras de tres trabajadores de empresas recuperadas:

"[…] se decía si somos trabajadores, o socios… lo que pasa es que estamos como… somos parias en realidad, porque nos ven como parias. Por un lado somos monotributistas que tenemos poca seguridad social…El tema es cómo nos vemos nosotros, ese es el tema también […] ¿Cómo nos ven a nivel del gobierno, cómo nos ven a nosotros, somos el MNER? ¿Estamos legal o ilegal? ¿Tenemos un marco jurídico para poder avanzar?" (Trabajador 1, ERT)

"No nos sentimos socios, socios de un capital que no existe, somos socios de un laburo, somos trabajadores" (Trabajador 2, ERT)

"Te tratan como empresario, no como una recuperada. Lo primero que te piden es un balance" (Trabajador 3, ERT)

La perspectiva para reconocerse, y sobretodo cómo llevarlo a cabo, bascula entre qué siente cada trabajador/as pero además cómo lo consideran otros actores sociales, principalmente el Estado. El sentimiento de formar parte o, más adecuadamente, ser parte (Stringer, 1972, citado en Sanchez, 2000; Hernández, 1996) de un movimiento que tiene a la autogestión como emblema integrador (Giménez, 1997) dispone una manera de participar, pero también elementos propios de la actualidad: es un modo de nombrarse, pero también supone prácticas (Hall, 1999) y un entramado de relaciones intersubjetivas.

Desde el ámbito jurídico se brindan algunas reflexiones que permitan pensar críticamente estas categorías, poniendo en funcionamiento uno de los propósitos de cualquier proceso interdisciplinario, vale decir, el intercambio de saberes (Fals Borda, 2013):

"[…] algunos decían 'queremos saber si somos trabajadores o socios', este problema, están revelando una de las desviaciones terribles que corrompen el sistema: que hay una antinomia falsa entre socio y trabajador. Sobre la antinomia se ha creado efectivamente un estado de exposición de los trabajadores sobre los derechos de sociales, creó a su vez una división interna dentro del movimiento obrero y estoy hablando del movimiento obrero asociativo de trabajadores de empresas" (Abogado especialista en Derecho del Trabajo)

"El cooperativismo de trabajo lo primero que tiene que hacer es algo que planteó alguien acá: identificarse que los protagonistas del mismo, la base del mismo, son trabajadores que se reconocen como tales" (Abogado especialista en Derecho del Trabajo)

Es decir que en el desarrollo de una identidad como trabajadores de empresas recuperadas, quienes las integran sostienen debates anteriores en la historia del cooperativismo que, pese a que podrían aceptarse algunos elementos en común con el proceso autogestivo, no completa satisfactoriamente el sentimiento de quienes recuperaron empresas vaciadas[10] (Figari, 2006).

Asimismo se otorgan algunas respuestas de un saber específico –el jurídico– que explica de algún modo el dilema de constitución de una identidad que se construye en un espacio y tiempo determinado atravesado por un recorrido histórico particular (Giménez, 1997):

"*Este es el tema jurídico más complicado y la propia Corte Suprema de la Nación hace dos años dictó un fallo que crea más caos todavía y el Gobierno, el Congreso cuando sancionó la 25.877, artículo 40, la última ley, creó el caos final, entonces ustedes no saben si son trabajadores o son socios, y en realidad ustedes son trabajadores-socios, pero no pierden la condición de trabajadores"* (Abogado, especialista en Derecho del Trabajo)

10 Las ERT tienen el formato legal de cooperativas, pues es el modo más sencillo para seguir funcionando. No obstante no pueden asimilarse con otras cooperativas que no comparten la lucha para transformar una empresa burguesa en otra autogestionada en manos de los trabajadores.

Como sentencia el fundador del MNER hacia el final del Encuentro:

"[…]nosotros estamos hoy protagonizando esta lucha tiene que ver con que muchos otros trabajadores protagonizaron en otros tiempos y nos enseñaron y tuvimos esa enseñanza en esos tiempos para dar esta pelea hoy".

Participación y Compromiso o "la unión hace la fuerza"

El Encuentro organizado por el MNER busca visibilizar las problemáticas de las ERT y lograr puntos de acuerdo sobre los que avanzar posteriormente. Sin embrago, se evidencian debates alrededor de la necesidad de acompañar esta organización que reúne demandas y necesidades de las ERT como único medio de sostener cada fábrica:

"Hay que empezar a organizarse de en serio e ir a reclamar donde hay que ir a reclamar, la pelea en la calle no hay otra solución, y en conjunto, porque si vamos cada uno por nuestro lado es muy difícil" (Trabajador 3 ERT)

"Cada uno individualmente no tiene la fuerza para demandar en esta arena del estado, no se va a poder demandar leyes que contemplen las características propias de estas unidades productivas" (Docente e Investigadora de la UBA-Filosofía y Letras)

"Acá no debería haber un solo espacio vacío, es una autocrítica que estoy haciendo… nos tenemos que levantar, que nos tenemos que juntar, nos tenemos que dar cuenta, como en el 2004 nos dimos cuenta que de la única manera que nos van a escuchar, que este espacio de ER no puede achicarse, tiene que agrandarse en forma solidaria, y de acá van a venir las próximos generaciones […] Tener algo que nos proteja, que estamos todos juntos, nadie puede faltar" (Trabajadora 4 de ERT)

"Siempre decimos que este es un espacio [el de las ERT] más de resistencia de nuestro pueblo, que nuestra organización tiene compromiso de pelear por todas las reivindicaciones del conjunto de nuestro pueblo y la voluntad de romper con la fragmentación que existe en nuestro pueblo" (Trabajador de IMPA y Fundador del MNER).

Un identidad que se oriente hacia reivindicaciones microsociales en contexto urbanos (Bayardo y Lacarrieu, 1997) necesita del movimiento contrario al individualismo contemporáneo, por lo tanto se refuerza la importancia de agruparse pero principalmente de sostener esa cohesión, a veces llamada militancia o compromiso. Si desde el campo comunitario la participación implicaría la ayuda mutua, la organización o la lucha compartida (Sánchez, 2000) en el caso del MNER esto se plasmaría en la importancia de comprender que el sostenimiento de cada situación de una fábrica depende de la integración con el resto de las recuperadas:

"Eh, eso, eh, confío nuevamente en esta etapa, conozco a la mayoría de los compañeros, se de su voluntad de militancia […] ahora llamamos a todos al compromiso de en cada fábrica poner el sacrificio suficiente, mantener la unidad a toda costa con los compañeros y pero también darle un poquito de militancia al movimiento, eh, porque eso fortalece las dos cosas" (Trabajador de IMPA y Fundador del MNER).

Academia y ERT: ¿intercambio de saberes?

Se discute en reiteradas oportunidades acerca del rol de las Universidades o instituciones del Estado, relacionadas con la tecnología, con aspectos económicos o de administración. Se presentan aquí puntos de convergencia y divergencia:

"[Respecto del Instituto Nacional de Tecnología Industrial] *tiene voluntad, pero a veces no tiene que ver con nuestra realidad. Hicieron un buen trabajo e hicieron una carpeta que en la fábrica habría que hacer una modificación de dos palos* [forma de referirse a 2 millones de pesos argentinos. Produce risas]*"* (Trabajador 2 de ERT)

"[…] los criterios de evaluación, si son de calidad, nuestras empresas tienen maquinarias obsoletas y sobre todos demasiados compañeros, cuando nuestros criterios tiene más que ver con cómo sostenemos los empleos, quizás en la universidad los criterios son otros no lo nuestros: complicación de la pasantías" (Trabajador 3 de ERT)

"[…] ¿cómo nosotros construimos criterios comunes con los compañeros que van a hacer pasantías? Van con otra cabeza con una lógica de empresas que no es la nuestra" (Trabajador de 3 ERT)

Pese a disponer de establecimientos o programas que tendrían como propósito apoyar estas experiencias de resistencia y formas nuevas de organización autogestivo, el encuentro entre ámbitos no se produce. La academia responde con los saberes que se producen para contextos ajenos, con problemáticas distintas e incluso con espíritus contrapuestos: tener la perspectiva de ser más competitivos e incrementar ganancias o la de sostener los puestos y sus trabajadores.

Desde una mirada interdisciplinaria, o incluso desde un trabajo de I-AP, resulta indispensable promover la convergencia entre saber el académico y popular, teniendo como horizonte las necesidades de las clases relegadas, desde su modo de entender los problemas y las soluciones (Fals Borda, 2013). Se debiera promover de tal forma una participación horizontal y democratización de las decisiones en el proceso de trabajo conjunto, habilitando la incorporación de la perspectiva, en este caso, de los trabajadores (Clayton, Oakley & Pratt, 1998; citado en Jiménez-Domínguez, 2008):

"Deberían empezar con la parte actora, no con unos académicos, tiene que ser fundamental hacerlo con los actores, que conocen la realidad… lo nuestro es un empresa de trabajadores que no tenemos los lugares definidos como gerente, encargado, Control de Calidad, debería haber un criterio de recuperada" (Trabajador 3 de ERT)

"[…] y creo que el primera cuestión a tener en cuenta que el vínculo se construye desde el compromiso que toma contacto o quiere trabajo con una empresa recuperada, no puede haber otro trabajo que no sea desde el compromiso con los trabajadores. Este vínculo está construido desde lo académico. No se produce el encuentro de saberes y tiene que haber una construcción conjunta de proyectos" (Docente e Investigadora de la UBA-Filosofía y Letras)

Surge nuevamente la presencia de la noción de compromiso como parte inherente al proceso de construcción de conocimiento entre Universidades y ERT, pero en esta ocasión ubicada en quienes se acercan desde el ámbito académico.

No obstante también surgen voces que ponen en discusión que este tipo de propuestas logren mejorar las

condiciones de las ERT o que incluso el saber académico y aun el popular sean suficientes:

"No podemos pedirle soluciones a la academia, a los trabajadores, pero la realidad es que no hay una voluntad política de que se desarrolle este sector" (Trabajador 2 de ERT)

"[sobre las asambleas en ERT] *las experiencias de las que hay que aprender haciendo la propia experiencia, más allá de la universidad. La academia no dice como supervivir a distintos gobierno, ningún profesor. Puede sumar y cooperar, aprender al mismo tiempo y ayudar. La verdadera formación nace en ustedes, es autónoma, se desarrolla y es conocimiento en esta circunstancia de lucha y es importante trabajar en esta etapa en el desarrollo de una economía social en oposición a la economía de mercado"* (Abogado especialista en Derecho del Trabajo)

Conclusiones

Se han repasado algunos de los emergentes discursivos de quienes integraron como expositorxs o participantes del I Encuentro Interdisciplinario por la Recuperación del Trabajo: *Leyes y Políticas para una Nueva Realidad*, realizado en la UBA y la UNLa, con el propósito de establecer las tensiones alrededor de la identidad de lxs trabajadoresxs de las empresas recuperadas; los modos de participación de los/as mismos/as; las relaciones interdisciplinarias que se producen con ámbitos académicos y del Estado.

El entramado de saberes que se expusieron en el encuentro permitió avanzar sobre problemáticas de las ERT, otorgando perspectivas nuevas y discusiones sobre las relaciones establecidas con diversos actores sociales: el Poder Legislativo, las Universidades e Instituciones del Estado ligadas a la economía y la tecnología.

En este marco, cabe destacar las consideraciones alrededor del compromiso de lxs trabajadorxs de empresas recuperadas que no solo estaría en función de su fábrica, sino además ligado a una lucha que tiene su recorrido histórico y que versa sobre la explotación del actual sistema capitalista que es necesario resistir. Asimismo, ese compromiso se traslada también a quienes se acerquen desde otros sectores, en la búsqueda de metas comunes que incorporan todos los saberes en condiciones horizontales, atendiendo las necesidades de las ERT. De tal forma que resultaría necesario identificarse con esa resistencia, generar espacios de encuentro, que no solo queden en una ayuda o sugerencia de parte de la academia.

Las modos que adopta la identidad, sin embargo, no parecen cerrados y estarían multideterminados por diversos factores: la historia de cada recuperación, los marcos legales que definen las seguridad social, la relación con el cooperativismo. Habría acuerdo general en considerarse trabajadores socios en el trabajo, protagonistas de su lucha y autogestionarios.

Por último, la vieja pero efectiva idea de que "unidos somos más" o contamos con más fuerza en la lucha, circuló por el evento como una necesidad de trabajo y organización de la clase trabajadora, demostrada a lo largo de la historia del movimiento obrero, en este caso en la búsqueda de un apoyo mutuo que proporciona el MNER.

Referencias bibliográficas

Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi; N. Archenti & J. Piovani,

Metodología de las ciencias sociales (pp. 237-298). Buenos Aires: Emecé.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bayardo, R. & Lacarrieu, M. (1997). Notas introductorias sobre la globalización, la cultura y la identidad. En Bayardo, R. & Lacarrieu, M., (comp.), *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires: CICCUS.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Fals Borda, O. (2013). Sección II: metodología (IAP). En Herrera Farfán, N. A. & López Guzmán, L. (comp.) *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Antología (pp. 211-333)*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods 4*. Recuperado [versión digital] el 25 de junio de 2015 de: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/fariasmontero.htm

Figari, C. (2006). Ocupar, resistir, producir. Artículo publicado en *Labour Again Publications*. Instituto Internacional de Historia Social . Extraído [versión digital] el 25 de Enero de 2013 de: http://www.iisg.nl/labouragain/documents/figari.pdf

Gimenez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Artículo recuperado [versión digital] en: http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

Gomez del Campo, J. F. (2006). Capítulo 3. La psicología de la Comunidad. En *Modelo de Desarrollo Humano Comunitario*. México: Plaza y Valdés.

Hall, S. (1999). Introducción: ¿quién necesita "identidad"?. Identidad cultural y diáspora. Recuperado [versión digital] 10 de marzo de 2013 de: http://www.unc.edu/~restrepo/intro-eeccs/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf.

Hernández, E. (1996). La comunidad como ámbito de participación. Un espacio para el desarrollo local. En E. Hernández (coord.). *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 21-44). Caracas: CESAP.

Jiménez-Dominguez, B. (2008). Ciudadanía, participación y vivencia comunitaria. En Jiménez-Dominguez, B. (coord.) *Subjetividad, Participación e Intervención Comunitaria. Una visión crítica desde América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en psicología social comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

(2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* Buenos Aires: Paidós.

(1982). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Boletín AVEPSO*, *5* (1), 15-22.

Sánchez Vidal, A. (1991). Política y organización de la intervención comunitaria: participación e interdisciplinariedad. En *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y operativas, métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

Sánchez, E. (2000). *Todos con la Esperanza. La continuidad de la Participación Comunitaria*.Caracas.CEP-FHE..
Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y operativas, métodos de intervención*. Barcelona. PPU.

Sirvent, MT. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos.* Madrid: Morata.

16 - INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL SOBRE EQUIDAD DE GÉNERO EN FUNCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN AMBIENTES LABORALES

AUTOR(ES):
Merly Karina Moran
Lizeth K. Alvarez; Camila A Mutis
Ana Maria Vargas; Maria C. Bohorquez

E-MAIL DE CONTACTO
merly.moran@upb.edu.co

INSTITUCION:
Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

PAIS:
Colombia

RESUMEN:
Hablar de equidad de genero, como parte fundamental del desarrollo social y crecimiento humano a nivel mundial, no es algo nuevo, llevamos años hablando al respecto e implementado estrategias de convivencia eficaces, derivadas del desarrollo de investigaciones sobre este aspecto, a nivel multidisciplinar, donde la psicologia, como ciencia y disciplina, no ha quedado excluida. Pero, a pesar que la premisa anterior pudiera entreverse como positiva, lamentablemente, en el contexto real, cada dia aumenta la diferencia de generos en diversos entornos, con el favoreciomiento de unos sobre otros, sea hombre o mujer, llegando en el peor de los casos hasta la discriminacion. Uno de los contextos en que sobresale con notoriedad esta problemática, son los ambientes laborales, donde suele favorecerse, a un genero sobre el otro, en el desarrollo de una misma funcion productiva, surgiendo de este modo, creencias personales y de grupo que afectan nos solo el desempeño laboral, si no tambien, la salud mental del trabajador. Mates, M.P (2006) refiere que: la equidad de género en salud mental implica que las mujeres y los hombres tengan las mismas oportunidades de lograr un nivel máximo de bienestar, tanto físico como psicológico y social. Encontrando así un equilibrio y evolución en cuanto al género y su equidad en el ámbito laboral y de la misma forma los estados mentales generados por esta desigualdad marcada en el tiempo. surge de la desigualdad que se presenta en la mayoría de las empresas respecto al cargo que se asigna según el genero. Partiendo de las premisas anteriores, se ha propuesto realizar una investigacion documental sobre la equidad de genero en funcion de la salud mental en ambientes laborales, donde se pretende hacer un recorrido paradigmatico, pragmático y semántico sobre la tematica de estudio, a fin de identificar como la equidad de género en relación a la salud mental, influye (directa e indirectamente) en el bienestar de los trabajadores dentro de la organización, Asi mismo, se espera realizar una contribucion teorica sobre el tema y la generacion de nuevas lineas de investigacion y desarrollo

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Anaya, I.; Diaz, W. Z.; Duran, B. Y.; Gomez, B. E.; y Pabon, J. (2013). Investigación documental. Recuperado de

http://es.slideshare.net/FerGiza/investigacin-documental-16405056

Artazcoz, L., Escribá- Aguir, V., & Cortés, I. (2004). Género, trabajos y salud en España. Gaceta Sanitaria, 18(2), 24-35.

Matud, M.P. (2006). Salud, equidad y género. Jornadas sobre Salud, Género y Calidad de Vida. Arona. Recuperado de: http://www.arona.org/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_5200_1.pdf

Milosavljevic, M. (2007). Estadísticas para la equidad de género: Magnitudes y tendencias de américa latina. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27843/LCG2321P_es.pdf?sequence=1
Organización Mundial de la Salud. (2002). Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS: Política de la OMS en materia de género. Organización Mundial de la Salud.

Rodríguez, A. L. (2010). Igualdad de género en las empresas: Cómo avanzar con un programa de clasificación de Sistemas de Gestión de Equidad de Género. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M.P. (2010). Definición de los enfoques cualitativos y cuantitativos, sus similitudes y diferencias. En Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M.P. Metodología de la Investigación. (pp. 4-21). México. Mc Graw Hill.

Organización Mundial de la salud. (2015). Que es la salud. Recuperado de: http://search.who.int/search?q=que+es+salud+fisica&ie=utf8&site=default_collection&client=_es_r&proxystylesheet=_es_r&output=xml_no_dtd&oe=utf8.

Mebarak, M.; Castro, A.; Salamanca, M.; Quintero, M.F. (2009). Salud mental: un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud, Psicología desde el caribe 23:83-112. (pp. 85)

PALABRAS CLAVES
Equidad de Genero, Salud Mental, Ambientes Laborales, Investigación Documental, Psicología Organizacional

17 - DISLEXIA Y LIBERACIÓN

AUTOR:

Javier Roberto Couto Lujambio[1],

Colectivo de Psicología Política Latinoamericana, Uruguay - Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad de la República del Uruguay

Montevideo - Uruguay

Resumen

Dislexia y liberación

Esta ponencia se enmarca en el Colectivo de Psicología Política Latinoamericana (PPL) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Instituto de la Salud. El objetivo de la misma es poder sensibilizar, problematizar y reflexionar sobre los vacíos institucionales generadores de exclusión y expulsión de los sistemas educativos, a partir de mi experiencia como disléxico y exponer mis estrategias de estudio.

Como método se pretende la generación de un software, a través de un convenio con Antel (Administración nacional de telecomunicaciones) que sirva como facilitador en cuanto a la lectura y la escritura.

Algunos de los resultados obtenidos fue que a través de diferentes software que posibilitaron el acceso a los contenidos bibliográficos, pude realizar una compensación en la dificultad y funcionó como facilitador con respecto a la lectura y a la escritura, lo que permitió liberar tensiones, pudiendo centrarme en el aprendizaje.

Palabras clave: dislexia, inclusión, compensación, dificultad.

---

[1]Javier Roberto Couto Lujambio, Estudiante avanzado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República – Uruguay. Integrante del Colectivo de Psicología Política Latinoamericana. Integrante del equipo responsable de Proyecto de Investigación "Derecho a la ciudad e inseguridad". Integrante del equipo responsable de los Espacios de Formación Integral "Uso y apropiación de los espacios públicos", "Profundización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" y "Sensibilización y trabajo colectivo sobre Derecho a la Ciudad y Reconocimiento Social" (Facultad de Psicología – UdelaR). Contacto: javacouto978@gmail.com

Dyslexia and release.

This paper is part of the Collective of Political Psychology Latinoamericana (PPL), Faculty of Psychology, University of the Oriental Republic of Uruguay, Institute of Health. The purpose of it is to raise awareness, problematize and reflect on empty institutional generators of exclusion and expulsion of education systems, from my experience as dyslexic and expose my study strategies.

As a method of generating a software intended, through an agreement with Antel (National Telecommunications Administration) to serve as a facilitator in terms of reading and writing.

Some of the results was that through different software which allowed access to bibliographic content, could make a compensation difficulty and worked as a facilitator with respect to reading and writing, which allowed release tension and can focus on The learning.

Keywords : dyslexia, inclusion , compensation, difficulty.

Introducción

Para comenzar resumiré mi historia en los distintos ámbitos académicos, en educación primaria, secundaria y terciaria.

Cursé nivel primario en una escuela pública en la década de los ´80, presentando mucha dificultad para comenzar a leer y escribir. Repetí segundo año de escuela porque la maestra consideró que no era maduro para la edad que tenía. Durante todo el período escolar no recuerdo haber llevado a casa la tarea domiciliaria copiada del pizarrón en su totalidad. Presentaba también dificultad en hacer divisiones y multiplicaciones en la hoja.

En ese lapso concurrí a reeducación pedagógica luego de ser diagnosticado con disortografia especìfica durante tres años, pero no llegué a culminar el proceso terapéutico. Hice psicoterapia para reafirmar mi autoestima durante tres años.

Al pasar a nivel secundario mis padres decidieron enviarme a un liceo privado porque consideraban que la educación era más rígida y eso me iba a ayudar a concentrarme en mis estudios ya que era muy disperso. Al presentar el informe en el secundario tuve la exoneración de la materia idioma español, pero cursar las restantes fue un “padecimiento”. Primer año lo pasé con mucha dificultad pero en segundo año las calificaciones no fueron suficientes para pasar al próximo grado. Esto trajo como consecuencia la expulsión del liceo porque una de las políticas de este era no aceptar repetidores para mantener el nivel académico. Esta expulsión generó en mí mucha angustia, ya que significaba el distanciamiento de mis amigos. Por otro lado si bien demostraba dificultad para concentrarme en clase mi comportamiento era siempre aceptable para los docentes. Recuerdo la ayuda de mi madre para las pruebas escritas que luego de constatar mis calificaciones bajas concurría a explicarle a los docentes que yo había estudiado y que pensaba que me ponía nervioso y no

podía hacer las tareas correctamente.

Al siguiente año comencé en una institución pública y un mes más tarde el liceo que me había expulsado me volvió a ingresar porque mis ex compañeros se movilizaron para que fuera nuevamente admitido en ese instituto, cuando mis padres van a reinscribirme le manifestaron mi angustia a las autoridades. Al cabo de dos o tres meses dejé mis estudios y me dediqué a trabajar como carnicero.

Después de 7 años con 22 años de edad, retomé mis estudios en una institución pública en segundo grado. No tuve gran dificultad, pero una de las cosas a rescatar es que pertenecí a un grupo de estudio que comenzó ese año y culminó con el bachillerato. Este hecho posibilitó comenzar a aceptarme aunque notaba que mi rendimiento era menor a lo que realmente sabía.

Cursando quinto año concurrí con una psicopedagoga para realizarme un diagnóstico. Luego de un proceso evaluativo me diagnosticaron dislexia de tipo disgestáltica; esto generó en mí alivio ya que por primera vez tenía una respuesta precisa. En el liceo me realizaron una carta llamada "tolerancia" pero no fue considerada por los docentes en la mayoría de los exámenes. Esta situación llevó a que tomara la decisión de no presentarla más ya que obtenía mejores calificaciones cuando no la presentaba. En esta etapa académica tanto la psicopedagoga como algunos docentes señalaban que mi dificultad estaba relacionada a un componente psicológico más que físico.. Esto me generaba mucha confusión.

Al comenzar la facultad de psicología en el año 2005 me encontré con grandes dificultades para adaptarme. En el diagnóstico decía que mi persentíl de lectura corresponde a quinto año de educación primaria. Por esa razón no podía abarcar los contenidos temáticos de los cursos. En el 2006 me acerqué a la unidad de apoyo a la enseñanza dentro de facultad. Fui atendido por dos psicólogas que me derivaron a reeducación y me explicaron que mi dificultad era permanente, pese a mis esfuerzos en mejorar el nivel de lectura.

Realicé un proceso de nueve meses en reeducación pedagógica en una clínica privada, donde el mayor aprendizaje que rescato fue el comenzar a conocer mi dificultad.

Al mismo tiempo que comencé reeducación un amigo me sugiere la utilización de software que realizaba lecturas, así como el aprendizaje de informática ya que: "Hay muchos millones de personas en internet y siempre alguien va a tener las mismas necesidades que tu".

Desde ese momento intenté identificar qué estaba relacionado a la dislexia, qué era lo que me generaba angustia y cómo lo podría compensar mediante la computadora.

La maestra reeducadora me explicaba que no podía incorporar las reglas ortogràfiicas sino que debìa memorizar cómo se compone ortográficamente una palabra y razonar que todos los derivados se componen de forma similar; por ejemplo ventana se escribe con "uve" y ventanita de igual forma. Fue así que comencé a utilizar esta estrategia como ejercicio incorporando algunas palabras del vocabulario, pero le resté importancia a la cuestión ortográfica ya que los editores de texto traen incorporados diccionarios que facilitan dicha corrección.

Tambièn trabajamos lo relacionado a la ubicación espacial tratando de mejorar mi letra y poder escribir sobre el renglón ya que mis exámenes escritos eran confusos.

Otro aspecto que trabajamos fue sobre la lectura donde se podìa apreciar la confusiòn de las letras con similares forma como por ejemplo "a, c, e, o, u" , "b,d,p",h, m, n, r " entre otras, esto a su vez se confunde con la extensión de la palabra "topo, todo", " viaje, vieja" y " construciòn ", "constituciòn".

En paralelo a este proceso comencé a trabajar con un software sintetizador de voz que me facilitaba el acceso a los textos.

Cuando cursé en facultad la materia neuropsicologìa comencé a comprender las funciones de alta integración cortical: lenguaje, atención, gnosias, praxias y memoria, y comencé a sentir curiosidad en la constitución morfológica de la dislexia.

Paralelamente incursioné en la indagación bibliográfica; accedí al libro del Dr.Michel Habib "La dislexia a libro abierto" y el libro de Eulàlia Torras de Bèa "Dislexia en el desarrollo psíquico:su psicodinámica".

A partir de lo planteado por el Dr.Habib comencé a pensar a la dislexia como un trastorno relacionado a una malformación neurológica, que a su vez tiene un componente genético asociado a trastornos fonológicos que es el pasaje del morfema al grafema, y trastornos visuales con la ubicación en el espacio comprometiéndose la lecto-escritura .(Habib, 2005).

Comparto que no se encuentra una definición concreta sobre dislexia, se podría asociar directamente con trastornos en el proceso de acceso a la lecto-escritura. Encontraremos dos formas de adquisición de la dislexia, una evolutiva de la cual se consideran dos posibles teorías: malformación en el cromosoma 15 o 6 y un posible problema durante el crecimiento intrauterino. La otra forma es la adquirida y sobreviene a través de una lesión cerebral.(Torras de Beá,2002).

Simultáneamente al comienzo de una construcción teórica personal, me acerqué a la Asociación de Disléxicos del Uruguay, donde me comunicaron que trabajaban exclusivamente con niños.

Luego de culminada la reeducación en facultad se me otorgó una carta que manifestaba las necesidades que deberían ser contempladas a la hora de una evaluación escrita. Entre ellas mayor tiempo y tolerancia en el déficit ortográfico. Esta modalidad resultó ineficiente, ya que sentía que otros factores generaban tensión, no logrando obtener buenas calificaciones, generándome un agotamiento general y altos niveles de estrés que incidían directamente en mi salud.

Entre el año 2007 y 2008 me encontré ante numerosas asignaturas con un contenido bibliográfico muy extenso que me impedía la aprobación de los exámenes de las mismas. Durante el período 2009-2012 no logré avanzar en la carrera debido a que la pérdida de exámenes no me habilitaba para el siguiente curso. En esa etapa mis compañeros de generación continuaron avanzando en su proceso, situación que incrementaba mi desánimo ya que había formado un grupo que favorecía el acceso al conocimiento a partir de la discusión.

Este momento desencadenó mi incorporación en un proceso terapéutico y la profundización de mis técnicas de estudio. Me focalicé en identificar tensiones que me generaban angustia y ansiedad .

Comencé a buscar un software con voces más humanas que me permitieran mayor concentración en la escucha de los textos. Como no podía acceder a todo el contenido teórico de los cursos los escaneaba y realizaba el pasaje de imagen a texto con otro software. Incursioné en el aprendizaje de dactilografía en la computado-

ra. También utilizaba un software de traducción de voz a texto.

Tomando en cuenta que la dislexia es una dificultad centrada en la lecto escritura y de carácter permanente mi intención es eludir directamente esas vías de ingreso y de egreso de la información, poniendo en práctica una metodología eficiente que me permita profundizar en los contenidos. La misma consistía en un comienzo en utilizar técnicas de relajación que favorecieran la concentración; luego incorporé música de Mozart para potenciar la concentración y a la lectura le incorporé música de fondo. A partir de la implementación llegué a la conclusión que no obtenía los resultados que esperaba ya que no lograba captar los contenidos de los cursos. Así fue como solicité apoyo en las áreas donde tenía que cursar las materias pero ella no fue suficiente provocando la continua pérdida de exámenes.

En el año 2012 tomé clases en forma personalizada con una docente que preparaba a alumnos para dar exámenes, quien logró captar mi dificultad. Con ella comprendí que al estudiar en forma individual no podía sistematizar la información. A partir de allí concluí que no tenía incorporada ninguna técnica de estudio ya que la información de cualquier tema me llegaba en forma desordenada, sin ningún tipo de jerarquización ni inclusión.

A partir de esa identificación utilicé el recurso de power point para generar un estímulo visual, vinculado a la lectura de un texto a través de un softwere, como herramienta de aprendizaje. Este ejercicio permitió la visualización de una escena mental que favorece la sistematización e incorporación de la información.

A nivel académico solicité el uso de la computadora como medio para realizar pruebas escritas pero sólo fui contemplado en los últimos dos exámenes los que salvé en forma satisfactoria.

A modo de cierre puedo concluir que la dislexia ha sido un factor de discriminación en el transcurso de mi vida estudiantil, quedando librado a la voluntad de los docentes y a la empatía con la temática. Ello conllevó a no sentirme parte de la Institución, rechazándola y generándome una sensación de desamparo.

Mi incorporación al colectivo Psicología Política Latinoamericana ha permitido el replanteo de mi pertenencia, ya que lo he vivido como un proceso que me permite transitar ese camino por un lado, y poder llevar a cabo prácticas que puedan beneficiar a otras personas con la misma dificultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Freire, Paulo (1969) La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva

Martín-Baró, I. (1972) Una nueva pedagogía para una universidad nueva. ECA 27, 281-282, 129-145, San Salvador.

Beá, E. T. (2002). Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica. Barcelona: PAIDÓS.

Consejo de Educación Secundaria. (2015). http://www.ces.edu.uy/. Obtenido de http://www.ces.edu.uy/:http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/febrero/DIE/PRESENTACION_DIE_final_FEB2015.pdf

Habib, M. (2005). La dislexia a libro abierto. Montevideo: Tradinco.Universia Uruguay. (06 de 07 de 2007). Universia. Recuperado el 10 de 05 de 2015, de Universia: http://noticias.universia.edu.uy/vida-universitaria/noticia/2007/06/07/124849/trastornos-aprendizaje-lectura-escritura-dislexia-universidad.html

18 – TAXONOMIA ORGANIZACIONAL ASOCIADA AL CONTRUCTO STAKEHOLDERS EN LA PROMOCIÓN DE EMPRESAS SALUDABLES

AUTOR(ES):
Merly Karina Moran
Laura C Niño; Juan P. Duran
Carolina Mora; Camila Barba

E-MAIL DE CONTACTO
merly.moran@upb.edu.co

INSTITUCION:
Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga

PAIS:
Colombia

RESUMEN:
Según la OMS, hablar de Salud y Bienestar es equivalente. Tanto personas como organizaciones tienen la responsabilidad de promocionar la salud y prevenir las enfermedades, tanto físicas como mentales. Las empresas como organización de personas donde se cumple una función productiva, y por la cual se obtiene una remuneración, tiene la responsabilidad social e ímplicita de mantener la salud mental de sus trabajadores. Por ello surge la necesidad de explorar alternativas que permitan influenciarla de forma optima y positiva, desde la potenciación de capital humano y los recursos psicológicos organizacionales, dentro de los cuales se encuentran los Stakeholders. Los stakeholders son todas las personas que conforman la empresa. En la singularidad del termino, este haría referencia, a empleados (individuales o agrupados) que trabajan por su bienestar, liderando proyectos de desarrollo, solucionando problemas determinados, identificando necesidades y expectativas, promoviendo el trabajo saludable, bien sea físico o mental, entre otros, sin distinción de cargo, nivel o estrato organizacional, en pro de todos y para todos. Establecer la relación de la teoría de los Stakeholders con la salud mental organización, es uno de los principales propósitos de esta investigaci´n. Dado que es un tema poco abordado en el ámbito de la psicología organizacional, se propone una metodología Bibliográfico Documental para su desarrollo, a partir de un análisis teorico-practico, a fin de construir una taxonomía organizacional de los stakeholders como generadores de entes saludables dentro de las dinámicas organizacionales, tanto operacionales como estratégicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Argandoña, A. (1998). La teoría de los stakeholders y el bien común. Documento de Investigación No. 355. Barcelona: Universidad de Navarra.

Banegas, R., Manzaneque, M. & Priego, M. A. (2012). Stakeholders y riesgo empresarial desde la perspectiva de la información contable. Strategy & Management Business Review, 3 (1), 33-57.
Cardona, C. (1966). La metafísica del bien común. Madrid: Rialp.
Empresalud (2015). Empresa saludable, empresa sustentable . Recuperado de : http://www.empresalud.com.

ar/nota/empresa-saludable-empresa-sustentable
Fernandez, J.L &Bajo,A . (2012). La teoría de los Stakeholder o de los grupos de interés, pieza clave de la RSE, Del éxito emrpesarial y de la sostenibilidad. Revista Internacional de la Investigacion en Comunicación .6 ,130-143.
Fernández, G ; Vásquez , J ; & Correidora, M . (2007). La importancia de los stakeholders de la organización : un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española. Investigaciones Europeas de Dirección y economía de la empresa,13,1135- 2523.
Freeman, R. E.: 1984, Strategic Management: A Stakeholder Approach, (Pitman, Boston).
Freeman, R.E. 1994. The politics of stakeholder theory. Bus. Ethics Quart. 4(4), 409-421.
Hinestroza, M., & Toca Torres, C. (2012). Prácticas organizacionales saludables: una propuesta para su estudio. (Spanish). Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (37), 132-155.
Jones, T. M. (1995). Instrumental Stakeholder Theory: A Synthesis of Ethics and Economics. Academy of Management Review, 20 (2).
Krick, T., Forstater, M., Monaghan , P., & Sillanpaa,M. (2006). De las palabras a las acción, el compromiso de los stakeholders .Manual para la práctica de las relaciones con los grupos de interés , 2, 9-121.

Krick, T., Forstater, M., Monaghan, P., & Sillanpää M. (2005). Pensamiento estratégico sobre la relación con stakeholders. Krick, T., Forstater, M., Monaghan, P., & Sillanpää M. De Las palabras a la acción "El compromiso de los StakeHolders". Canadá : Unep.2, 25.

Leire, J., & Retodaza, L. (2012) Participación de los stakeholders en la gobernanza corporativa , fundamentación ontológica y propuesta metodológica . Revista Pontificia Universidad Javeriana. 11, 15-62.
Liderazgo y mercadeo (2010). ¿Qué es un Líder?. Recuperado de: http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Libro/Que%20es%20un%20Lider[1].pdf
Luis Carnicer, P., Bernal Cuenca, E., Vela Jimenez, M. J., & Peraz Perez, M. (2011). Presencia equilibrada entre mujeres y hombres en consejos de administración: identificación de los Stakeholders. (Spanish). Cuadernos De Gestión, 11(3), 49-72. doi:10.5295/cdg.100243pd

Nader, M., Pena Bernate, S. P., & Sánchez Santa-Bárbara, E. (2014). Predicción de la satisfacción y el bienestar en el trabajo: hacia un modelo de organización saludable en Colombia. (Spanish). Estudios Gerenciales, 30(130), 31-39. doi:10.1016/j.estger.2014.02.006
Orozco; J & Ferré, C. (2011). Los stakeholders de las empresas de comunicación en el ámbito de la responsabilidad social corporativa .Universidad Autónoma de Barcelona, 1, 107-125

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1978). Declaración de Alma- Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 Suiza: OMS.

Pimienta, M. (2008). Comunicación organizacional: Los stakeholders legitiman a la organización. (Spanish). Chasqui (13901079), (103), 80-83.

Prevalia. 2012. Análisis y estudios de gabinete, acción: análisis de los daños a la salud derivados de riesgos higiénicos en el sector del Calzado. España: Asociación Española de Empresas de Componentes para el calzado.

Rivera, H ., & Malaver, M. (2011) . La Organización, los stakeholders y la responsabilidad social. Universidad del Rosario facultad de administración, 97, 6-29.

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of theCorporation: Concepts, Evidence and Implications. Academy of Management Review citado en Rivera, H ., & Malaver, M. (2011) . La Organización, los stakeholders y la responsabilidad social. Universidad del Rosario facultad de administración, 97, 6-29.

Schaufeli,W.B.-Martínez,I.-Marques,A.-Salanova,M.-Bakker,A.(2001): Burnout and engagement in university studentes: a cross-national study. Manuscrito sometido a revisión.

PALABRAS CLAVES
Stakeholders, Organizaciones Saludables, Salud Mental, Liderazgo

19 - ESTRATEGIAS DE COPING EN TRABAJADORES CON MOBBING

AUTOR(ES):
Merly K Moran
Daniela Caro; Angie Tirado
Cristian Ruiz ; Lizeth Gomez

E-MAIL DE CONTACTO
merly.moran@upb.edu.co

INSTITUCION:
Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

PAIS:
Colombia

RESUMEN:
En el mundo laboral se presentan una serie de situaciones las cuales son pertinentes abordar, por cuanto son parte inherente de la organización y pueden afectar, tanto de forma positiva como negativa a las personas que lo conforman, sus trabajadores. Un motivo de preocupacion imperante en las empresas en la actualidad, es la productividad, la cual le permite el mentenimiento y posicionamiento en el mercado. Pero con los avances de la tecnologia, el poder adquisitivo de los clientes, la economia cambiaria, el auge de nuevos sectores productivos, entre otros, hacen que, cada dia haya una mayor exigencia sobre la formas de "hacer el trabajo". La preocupacion por inclusion de nuevas herramientas, los recortes de personal, la falsa meritocracia, la competencia desigual, la falta de equidad en la asignacion de recursos, entre las otras ya mencionadas, ha generado sobreexigencia carga laboral y por ende, en las personas que desempeñan estas funciones, llegando en ocasiones a ejercer mobing sobre el trabajador. Son multiples las formas de acoso y diversas las forma de respuesta a esta, las cuales pueden ser adaptativas o desadaptativas e influiran directamente en la salud del trabajdor. A razon de lo anterior, esta investigación se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera los trabajadores de una organización actúan frente al mobbing (acoso laboral) y cuales son las estrategias/respuestas que se utilizan (coping)?, utilizando la Metodología cualitativa, Cualitativa-Interpretativa y Cualitativa-Interpretativa-Hermenéutica, se busca identificar las estrategias de coping utilizadas por trabajadores en situacion o que hayan experiemntado mobbing. Con los resultados de la presente investigacion, se tiene la intencionalidad de diseñar un programa de prevencion y promocion que genere bienestar al trabajador frente a esta problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Barco, B., & Castaño, E.(2010).Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Recuperado de: http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de-afrontamiento-del-estrs-ES.pdf

Duro, A. (2009). Modulación del trabajo: estrategias de adaptación del trabajador para regular las demandas de tarea y persona. (Spanish). Psicothema, 21(1), 105-111.

Guillen,F.,Marquez,A., & Rosado, A.(2012).Estrategias de coping en jugadores de baloncesto de alta competición.Revista Iberoamericana de Psicologia del Ejercicio y el Deporte,7(1),125-147.

Hernández ,F., Hernández ,G., & Ruiz,C.(2004).Estrategias de afrontamiento al estrés producido por el ruido percibido dentro de la vivienda,Editorial Resma, 5(1y2),133-152.

Juster,R.,Lupien,S.,Marin,M.,Olivera,L.,& Sindi,S.(2009).Trick your stress coping strategies.Centre For Studies On Human Stress.Recuperado de http://www.humanstress.ca/stress/trick-your-stress/steps-to-instant-stress-management.html

Londoño,N;Henao,G;Puerta,I;Posada,S;Arango,D&Aguirre,D.(2006).Propiedades Psicométricas y Validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra Colombiana.Universitas Psychologica,5(2),327-349.

Moran,C.,Landero., R&Gonzales,M.(2010) una análisis psicométrico de la versión española del brief cope. Revista electrónica scielo, pag 544-548

Perez,M.,& Rodriguez,N.(2011).Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la cruz roja.Revista Costarricense de Psicologia,30(6).Recuperado de http://www.revistacostarricense-depsicologia.com/articulos/RCP-45/2-RCP-Vol.30-No45-46.pdf

Ramos, Valentina, &Jordão, Filomena. (2014). Género y estrés laboral: semejanzas y diferencias de acuerdo a factores de riesgo y mecanismos de coping. Revista Psicologia, 14(2), 218-229. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000200008&lng=pt&tlng=es.

The University of California.(2014).UCLA dual diagnosis program information & admissions.UCLA.Recuperado de http://www.semel.ucla.edu/dual-diagnosis-program

López-Virgen, E., & Fuentes-Valdivieso, R. (2013). Metodología cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. (Spanish). Revista De Sanidad Militar, 67(4), 161-164.

Verona Martel, M. C., Déniz Mayor, J. J., & Santana Mateo, R. (2014). Consecuencias y responsabilidades de la empresa ante el mobbing. (Spanish). Ciencia Y Sociedad,39(3), 413-440.

Verona Martel, M. C., Déniz Mayor, J. J., & Santana Mateo, R. (2014). Consecuencias y responsabilidades de la empresa ante el mobbing. (Spanish). Ciencia Y Sociedad,39(3), 413-440.

Moreno, M. P., Beltrán, C. A., Osorio, L. P., & Gutiérrez Strauss, A. M. (2013).

Determinación del mobbing y validación del Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAPT) para Colombia. (Spanish). Salud Uninorte, 29(3), 525-533.

Ovejero, A. (2006). Psicología del trabajo de un mundo globalizado: Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fuentes-Valdivieso, R. (2013). Acoso laboral o mobbing y violencia de género. Revista sanidad militar, 67(1),

33-37.

Carvajal, J. & Dávila, C. (2013). Mobbing o acoso laboral. Revisión del tema en Colombia. Cuadernos de Administración: Universidad del Valle, 29(49), 95-106.

Flórez, L. (2000). El proceso psicológico de la promoción y de la prevención. Avances en psicología clínica latinoamericana, 18, 13-22.

Jané, E. (2005). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. Rev Asoc Esp Neuropsiquiatría, 89, 67-79.

Mrazek, P. & Haggerty R. (1994) Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research, Washington: National Academy Press.

Polaino, A. (1987). Educación para la salud. Barcelona: Herder.

PALABRAS CLAVES
Estrategias de Coping, Mobbing, Psicologia Organizacional, Empresas Saludables

20 - INTERVENCIÓN GRUPAL EN CASOS DE IMPEDIMENTOS EN LA PARTICIPACIÓN DE LA CRIANZA

AUTORES:

Ponce, LF; Arrieta C; Jalile JI & Guini HA[11]

Grupo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos; Córdoba, Argentina

RESUMEN

Presentamos un dispositivo de intervención grupal de contención y acompañamiento para papás y mamás impedidos de participar de la crianza de sus hijos luego de un divorcio difícil. Dicho dispositivo toma forma de grupo abierto. Los participantes se incorporan libremente. Las intervenciones están dirigidas a promover cambios en tres dimensiones: (a) afectiva personal, dirigida al reconocimiento y neutralización de emociones negativas y fomento de emociones constructivas; (b) cognitiva, dirigida a la elaboración de conductas saludables vinculadas directa e indirectamente al restablecimiento de los vínculos paterno- o materno-filiales; y (c) sistémico-social, orientada a la generación de redes de contención, respaldo y elaboración de proyectos de vida saludables. El trabajo se desarrolla en un contexto parainstitucional, fuera de los ambientes formales de recepción de las demandas. Discutiremos resultados preliminares referidos a la organización del espacio asistencial y al impacto del mismo en papás y mamás en búsqueda de revinculación con sus hijos.

PALABRAS CLAVES: divorcio/separación, crianza, impedimento, contención, acompañamiento

GROUP INTERVENTION IN CASES OF PARENTING IMPEDIMENT

11 Luciano Federico Ponce: Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología. Docente en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Secretario de Postgrado en la misma facultad. Psicólogo clínico con orientación sistémica. Coordinador del Grupo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos. E-mail: fponce1@gmail.com

Carolina Arrieta: Licenciada en Psicología. Integrante del equipo de admisión de salud mental en GEA (medicina prepaga) y Coordinadora del equipo infanto-juvenil en la misma institución. Psicóloga clínica con orientación sistémica. Coordinadora del Grupo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos. E-mail: lic.carolina_arrieta@hotmail.com

Jorge Isaac Jalile: Licenciado en Psicología. Terapeuta de la Casa del Joven (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina), institución orientada al trabajo en juventudes y familia. Miembro graduado del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, UNC, Argentina. Coordinador del Grupo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos. E-mail: jorge_jalile@hotmail.com

Héctor Adrian Guini: Licenciado en Psicología. Terapeuta familiar sistémico-cognitivo. Especialista en medicina comunitaria, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Coordinador del Grupo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos. E-mail: adrianguini@hotmail.com

ABSTRACT

We present a group intervention device aimed to offer support and containment for parents (both, mothers and fathers) impeded of participating in their offspring breeding, after conflicted divorce. Participants can freely join, and interventions focus at encouraging changes in three main dimensions: (a) affective, aimed to enrich recognition and neutralization of negative emotions and promote the switch towards constructive and positive emotions; (b) cognitive, aimed to enhance the development of healthy behaviors directly and indirectly linked to the restoration of the paternal or maternal-child relationships; and (c) social, aimed to the construction of networks of containment, support and healthy life project development. Our work takes place in a para-institutional context, outside the formal institutions that receive the demands. We discuss preliminary results regarding the organization of the healthcare space and the impact of the device upon parents involved in the process of restoration of the contact with their children.

KEYWORDS: divorce / separation, parenting, impediment, containment, support

INTRODUCCIÓN:

El acto fundante de una familia implica la unión de dos personas, confluyendo en ese espacio en construcción los anhelos, sueños e ideas acerca de la vida que sostiene cada uno de los miembros de la pareja (Mihanovich, 2013). La unión es en sí misma compleja, pero aún así, en virtud de los sentimientos mutuos, los individuos deciden embarcarse en la empresa (Zicavo Martínez, 2010). Las expectativas que llevan a afrontar el desafío de la pareja son positivas y constructivas: desarrollo personal, profesional, económico, procreación, etc. Es por esto que, en caso de ocurrir el divorcio y/o la separación, el impacto de dicho evento sobre el bienestar psicológico de los involucrados suele ser devastador (Glasserman, 2011). Las parejas se unen preparadas para todo, menos para separarse. En este contexto, no es poco frecuente observar que, durante el divorcio, las deudas de la conyugalidad que se está rompiendo se diriman en el espacio de la parentalidad, en presencia de hijos pequeños. Se denomina a estos procesos de separación "divorcios difíciles" (Issacs, Montalvo y Abelsohn, 1988). En los mismos, los hijos son desplazados de su calidad de sujetos y son considerados objetos de litigio (Glasserman, 2011). Socioculturalmente, se sostiene que uno de los progenitores (generalmente la madre, pero no exclusivamente) es el "poseedor" de los hijos, sea esto por vínculo biológico o atribuciones de instinto y capacidad (Zicavo Martínez, 2010). Las leyes y los sistemas judiciales tradicionalmente han sostenido esta idea, instaurando en medio del conflicto de divorcio la idea de litigio o contienda, cuyo objetivo es ganarle al otro e imponer la propia razón. Ocurre entonces que, bajo el amparo judicial, es usual el registro de casos de obstrucción o impedimento en la participación de la crianza de los hijos (de la Cruz, 2008). Las consecuencias negativas de estos procesos son evidentes tanto en los hijos, como en el bienestar psicológico de los progenitores (Cherlin, Chase-Lansdale y McRae, 1988, Wallerstein y Lewis, 2004; Mitchman-Smith y Henry, 2007). Los padres y madres impedidos de participar de la crianza de sus hijos se presentan como devastados, desorganizados y emocionalmente frágiles (Zicavo Martínez, 2010; Zicavo Martínez y Fuentealba Vásquez, 2012). El costo personal, familiar y social de un divorcio difícil es incalculable. Aún así, no sería arriesgado aseverar que es de dimensiones extraordinarias. En este sentido, es fundamental el desarrollo de herramientas y dispositivos de intervención que contribuyan a desarticular el conflicto una vez instalado. Tales dispositivos deben

presentarse desde una lógica operativa diferente a la de los sistemas legales y asistenciales actuales. Se debe plantear la solución del conflicto desde aquellos espacios próximos al individuo, con una impronta de proactividad y desarrollo, superando la idea de contienda judicial. En este contexto, presentamos las observaciones preliminares e inductivas del impacto de un dispositivo grupal de intervención centrado en la contención y acompañamiento de padres y madres impedidos de participar de la crianza de sus hijos. La novedad del mismo radica en estar sostenido en un encuadre paralelo a las instituciones y dirigido a fortalecer las cualidades afectivas, cognitivas y sistémico-sociales de los individuos que sufren del alejamiento forzado de sus hijos.

OBJETIVOS: fue objetivo del presente trabajo desarrollar un dispositivo de intervención grupal dirigido a la contención y el acompañamiento de papás y mamás impedidos total o parcialmente de participar de la crianza de sus hijos. Se definieron las intervenciones desde dimensiones afectivas, cognitivas y sistémico-sociales, orientadas a incrementar la posibilidad de los individuos de participar activamente de la solución saludable del conflicto. Por solución saludable se entiende aquella que primariamente aboga por el bienestar y el derecho universal de los niños, acompañando esto del bienestar de los progenitores bajo un contexto ideal de cooperación, ayuda y co-parentalidad, siempre que sea posible.

METODOLOGÍA:

Descripción del dispositivo: El modelo de intervención contempla reuniones quincenales de las cuales participan padres y madres que, por diferentes razones, se encuentran impedidos u obstruidos de participar en la crianza de sus hijos. El dispositivo tiene características de un grupo de reflexión con objetivos de *psicohigiene*, entendida la misma como aquellas intervenciones dirigidas al cuidado y promoción de la salud mental (Bleger, 1966). En este sentido, sostenemos que las intervenciones en este nivel tienen por blanco tanto a los asistentes a las reuniones, como también su red de relaciones próxima, incluyendo a sus hijos. Como dispositivo, toma la forma de un grupo *abierto*, cuyo ingreso y egreso es libre. La característica de grupo abierto implica que cada reunión tiene en sí misma una apertura y un cierre y que se procura no dejar temas o discusiones pendientes para el próximo encuentro. Esto facilita la incorporación y adhesión de los participantes. Las reuniones son de discusión, con participación libre y orientada al análisis crítico tanto de la situación de conflicto, como del valor de las propias acciones en el contexto de la problemática. La intención es que los participantes gradualmente construyan una representación de su transición familiar en términos sistémicos, más allá de las nociones lineales derivadas del sentido común. El enriquecimiento de la mirada representaría el cimiento del enriquecimiento de las soluciones (Mihanovich, 2013).

Invitación a la participación y dinámica de las reuniones: La invitación a las reuniones se realiza por tres vías posibles: (a) publicaciones abiertas en una red social de fácil acceso (facebook: Contención y Acompañamiento); (b) comunicaciones "de boca en boca" sea por gente en contacto con el equipo coordinador o con las personas que asisten al grupo; y (c) derivación realizada desde instituciones públicas o privadas, vinculadas a la temática de familia, parentalidad e infancia. Las reuniones duran aproximadamente dos horas y media y se participa de ellas libremente. Es importante aclarar en este punto que, si bien acuden a los encuentros

participantes con órdenes judiciales derivadas de conflictos familiares institucionalizados, la recepción de las mismas solo se hace bajo su voluntad, sin importar la obligación a la cual están sometidos judicialmente.

El equipo técnico está compuesto por cuatro profesionales psicólogos y el rol de moderador del encuentro es rotativo. Al inicio de cada encuentro se realiza una breve presentación de los participantes (prestando particular atención a los miembros que se incorporan por primera vez en cada reunión) y se comienza el trabajo de diálogo y construcción conceptual a partir de disparadores relacionados a temas de agenda o vivencias compartidas por los participantes. La tarea de moderación consiste en administrar las interacciones por medio de señalamientos, aclaraciones, guías y contrapuntos (Mihanovhich, 2013). Cada encuentro culmina con un resumen de lo discutido y recomendaciones en cuanto a la organización de los afectos y la propia conducta.

Características de los participantes: participan hombres y mujeres entre 25 y 45 años de edad. La cantidad de hijos oscila entre 1 y 8, con una media de 2. Las historias de impedimento u obstrucción en la participación de la crianza varían entre los sujetos, observándose un abanico de posibilidades que va desde: (a) la pérdida completa de vínculos a lo largo de años; (b) contacto directo o indirecto sostenido por medio de comunicación telefónica o virtual; (c) contacto ocasional en colegios o clubes, muchas veces con apoyo y respaldo de docentes y profesores; (d) contacto directo restringido a espacios de revinculación ordenados judicialmente; (e) contacto directo limitado a días y horarios establecidos como parte de un régimen de comunicación o visitas; (f) contacto directo y abierto, evidenciándose esporádicamente conflictos en relación a diferentes dimensiones, tales como el tiempo de visita o los cambios en las mismas; y las múltiples combinaciones de estas alternativas a lo largo de la historia vital de la familia. En la mayoría de los casos, la vinculación con los hijos está doblemente precarizada: (a) limitaciones y restricciones judiciales, circunscriptas a horarios y momentos de la semana específicos; sumado esto a las limitaciones impuestas unilateral y arbitrariamente por el progenitor con el que conviven los hijos; y (b) limitaciones y restricciones autoimpuestas, generalmente sin ser percibidas como tales. Con esto nos referimos a la escasa o nula preparación que tienen padres y madres, sea para la revinculación como para el ejercicio parental en general. Esto se evidencia, entre otras cosas, en la falta de disposición de los espacios y momentos de contacto con sus hijos (no cuentan con ropa, juguetes, espacios en el hogar dedicados a los niños, etc.). Cabe mencionar en este punto, que el problema de la preparación para la revinculación no solo es organizativo y de explicación lineal, dado que muchas veces el progenitor que deja el hogar luego del divorcio/separación experimenta una disminución significativa de su capacidad económica (sea por incremento de gastos personales vinculados a vivienda y manutención o por pérdidas laborales producto de la característica invasiva de los divorcios difíciles en relación a los diferentes dominios personales [Isaacs, Montalvo y Abelsohn, 1986]), como así también un empobrecimiento de su red de contención afectiva.

Lógica del dispositivo: la lógica de funcionamiento del dispositivo de Contención y Acompañamiento de Papás y Mamás Impedidos de Participar de la Crianza de sus Hijos está fundada en la idea que la judicialización inmediata del divorcio/separación no es el paso más apropiado para resolver los problemas. En este sentido, diversos autores sostienen que el ingreso del conflicto al sistema judicial perpetúa la disputa, en vez de resolverla (Cárdenas y Albarracín, 2000; 2001; de la Cruz, 2008; Glasserman, 1997; Isaacs, Montalvo y Abelsohn, 1986; entre otros). Considerando esto, definimos el dispositivo de intervención presentado como un espacio "para-institucional". Específicamente, la labor de contención y acompañamiento se realiza desde

fuera de las instituciones tradicionales vinculadas a la salud mental y/o social, como así también ajena a las acciones judiciales. Dado que la intervención no representa un espacio psicoterapéutico, no nos vemos compelidos a relevar asistencia a las actividades, ni a emitir informes de lo trabajado, sin importar quién lo solicite (usuarios, instituciones, oficinas estatales, etc.). Esto último representa, creemos los autores, una ruptura a la lógica establecida en relación a los procesos de divorcio difícil: las acciones que se llevan a cabo en los diversos escenarios se institucionalizan, tomando forma de litigios. De este modo, con el planteo de un abordaje para-institucional, se promueve la recuperación de la esfera doméstica del conflicto. Se quitan así del medio a actores cuya participación agudiza la crisis, convirtiendo un problema de solución conjunta en una disputa con ganadores y perdedores (jueces, abogados, psicólogos, peritos varios, etc.). Sin importar el origen de la problemática (¿Cómo ocurre la separación y/o el divorcio? ¿Cómo empieza el impedimento y/o la obstrucción? ¿Cómo se llega a la judicialización del conflicto?, y otras tantas preguntas que suelen realizarse), en el contexto grupal se construyen circuitos de sentido dirigidos a reinstaurar en los individuos el protagonismo en la problemática. Bajo un esquema conceptual sostenido por la noción de "causalidad circular" (Morin, 1994; 2002) se acompaña a los participantes a que, más allá de la intervención judicial, elaboren una idea tendiente a identificar qué emociones, pensamientos y acciones propias contribuyen al sostenimiento de las crisis y cuáles interrumpen el circuito de cristalización del malestar y el litigio. Se debe aclarar en este punto que evitamos en el planteo de la intervención la utilización de definiciones vinculadas a esquemas lineales de víctimas y victimarios (obstructores y obstruidos, por ejemplo), aún cuando reconocemos que hay diferentes grados de responsabilidad asociados al impedimento en la participación en la crianza de los hijos. Sostenemos que la recuperación de agencia en relación a los problemas de un divorcio difícil posibilita el desarrollo de interacciones tendientes a mitigar el conflicto y sus consecuencias. En este sentido, no es poco frecuente observar procesos de divorcio en los cuales el nivel de pérdida de agencia es tal, que los ex-cónyuges se embarcan en demandas, acciones y omisiones sugeridas por terceros y que amplifican las fallas de comunicación a punto tal de convertir diferencias en relación al transcurrir de la crianza en verdaderas guerras sin cuartel (ver por ejemplo, Isaacs, Montalvo y Abelsohn, 1986).

ANÁLISIS DE DATOS:

El presente manuscrito da cuenta de un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio y longitudinal. El diseño es flexible, siendo las herramientas de recolección de información igualmente flexibles. Por medio del escrutinio de los datos surgidos de los encuentros, se determinaron regularidades y recurrencias en las intervenciones de los participantes, con el fin de reducir, clasificar y sintetizar la información (León y Montero, 1997; Pérez, 1994). En función de ello se determinaron características del fenómeno reportado en relación a: (a) Demanda, puntualizando el pedido explícito e implícito realizado por los usuarios del dispositivo; (b) Características de los usuarios del dispositivo, en términos de atributos intrapersonales y relacionales; y (c) Propensión/resistencia al cambio, entendida esta dimensión, mayormente, como la evidencia de reestructuraciones paulatinas del modo de pensar y plantear los conflictos. Cabe mencionar en este punto que el reporte de datos realizado es preliminar, no exhaustivo y guiado mayormente por inferencias inductivas. Se reconoce que, en términos de validez externa, el presente estudio carece de los resguardos necesarios para realizar generalizaciones del fenómeno en cuanto a las observaciones hechas (Hernández Sampieri, Fernández Collado

y Baptista Lucio, 1991). Aún así, dado lo novedoso del dispositivo reportado, los autores consideramos de relevancia comenzar a delinear categorías de análisis del fenómeno para poder, en un futuro, elaborar herramientas de registro, recolección y análisis de datos que permitan generar una idea más precisa del campo de estudio. Este primer reporte representa entonces un paso necesario en cuanto a la construcción conceptual de la problemática. Estudios posteriores permitirán avanzar en la comprensión de lo aquí descripto, aumentando la capacidad predictiva y la eficacia de intervención.

RESULTADOS:

Como fuere mencionado en el apartado anterior, se describirán tres categorías relevantes para el estudio: demanda, características de los usuarios y propensión/resistencia al cambio.

Demanda: en el grupo se reciben papás y mamás impedidos total o parcialmente de participar de la crianza de sus hijos. Complejizando lo sostenido por la literatura clásica (ver por ejemplo Darnall, 1998), el impedimento es de origen múltiple. Se observan así combinaciones de impedimento de raíz judicial, interpersonales/sociales e impedimento derivado de la autoexclusión. El impedimento de origen ***judicial*** deriva de una orden dictada ya sea en torno a limitaciones en el contacto y la comunicación con los hijos (en términos de frecuencia semanal o por la presencia de un operador de justicia o salud mental o por realizarse en un contexto distinto al cotidiano del niño y/o del progenitor) o impedimentos totales de contacto (sea por encontrarse el progenitor impedido en un proceso penal originado en denuncias –verificables o falsas- hechas por el progenitor conviviente o por una actuación de oficio resultante en una exclusión de hogar o en un retiro y relocalización de los menores). Por otra parte, el impedimento ***interpersonal/social*** se origina en acciones cotidianas ejercidas por el progenitor conviviente o su familia extensa y que bloquean el contacto entre el progenitor no conviviente y sus hijos. Dichas acciones pueden referirse a no cumplir órdenes u oficios judiciales, aceptar la vinculación pero no respetar horarios o condiciones, o a generar conflictos explícitos (discusiones, gritos, etc.) en el momento de retirada o regreso de los hijos. Ambas situaciones (judicial e interpersonal/social), pueden conducir a escenarios de ***autoexclusión***, considerándose la misma como el alejamiento paulatino de situaciones de crianza, sea por considerarse el individuo incapaz de ejercer el rol parental, o por evitar la sobrecarga emocional de enfrentar al sistema institucional o al progenitor que convive con los niños. Es importante reconocer estos tres orígenes del impedimento, dado que el papá o la mamá que consulta por estas situaciones debe desarrollar estrategias diferentes para lidiar con el sistema judicial, con la dimensión interpersonal/social del problema y con sus propias capacidades de resolver la crianza y las emociones asociadas al contacto con el otro progenitor.

En relación al pedido que realizan estos papás y mamás, podemos reconocer dos dimensiones posibles: una explícita y una implícita, no necesariamente complementarias y obstaculizante una de la otra. La ***dimensión explícita de la demanda*** tiene que ver con el pedido primario de retomar el contacto interrumpido o reforzar el contacto existente, como así también con la idea de avanzar sobre el ejercicio de la crianza o tuición compartida. En este sentido, puede observarse a nivel latinoamericano un avance paulatino en cuanto a la promulgación de leyes que abogan por este modelo de crianza, que involucra de manera equitativa en cuanto a derechos y obligaciones a ambos progenitores. Chile cuenta desde el año 2013 con la ley 20.680, que modifica

el Código Civil, mientras que en Argentina han entrado en vigencia este año modificaciones sustanciales del Código Civil y Comercial, que modifican el modo de entender la parentalidad luego del divorcio/separación. Aun considerando estas posibilidades, se observa que la ***dimensión implícita de la demanda*** involucra una búsqueda de venganza, revancha o retaliación. Producto del sufrimiento emocional experimentado durante el proceso de divorcio y la posterior acomodación a los nuevos espacios de crianza, el progenitor impedido espera que el mismo sistema que lo conduce al malestar en algún momento lleve al otro progenitor por ese camino. La idea que conduce su accionar es la de la compensación, generada en la falsa imagen que el divorcio y la crianza se resuelven como un litigio, donde un contendiente gana y el otro pierde. La identificación de ambas dimensiones de la demanda permiten dirigir la intervención hacia espacios de reconstrucción de las ideas sobre los roles parentales, como así también del imaginario del conflicto. Mientras se busque compensación, entendida como venganza, no se centrarán las acciones en el logro del bienestar de los hijos.

Características de los usuarios del dispositivo: la descripción de los usuarios del dispositivo es crítica, dado que es el paso inicial para plantear la intervención. El rapport inicial generado por mamás y papás impedidos de participar de la crianza de sus niños es negativo. La primera reacción que despiertan es de rechazo. Cargan una historia de sufrimiento familiar que cuentan en detalle, pudiendo detenerse en ella por horas. Conocen procedimientos legales, mecanismos de denuncia, nombres de jueces, abogados, psicólogos y trabajadores sociales. Saben quiénes los ayudan, pero, más que nada, quiénes no. Exhiben un marcado sesgo a rescatar de la historia los hitos negativos: tiempos que pasaron sin vincularse con sus hijos, sufrimientos vividos, penares económicos, etc. Aún cuando en la actualidad se encuentren en un proceso de revinculación con sus hijos, vuelven su discurso a los momentos de impedimento de contacto. Además, sus relatos son autorreferenciales, con baja capacidad empática con los demás miembros del grupo. Por otra parte, se observa en estos padres una propensión al conflicto. Son desafiantes y provocadores. Desde su perspectiva, ninguno de los actores involucrados en su situación está lo suficientemente calificado para proponer soluciones: los jueces se equivocan y enlentecen los procedimientos, mientras que los psicólogos desconocen la realidad del sufrimiento. Descalifican sus labores, sosteniendo, por ejemplo, que asisten a terapia solo por un requisito legal, ya que no lo necesitan; o que en las audiencias logran que jueces y abogados crean lo que ellos quieren demostrarles. Paralelamente, se observa una tendencia a la pasividad, respaldada en un discurso que remarca todo lo que el sistema, los jueces, abogados, psicólogos y ex-parejas les hacen. Afectivamente, el espectro de expresión emocional está limitado a la rabia y el enojo, siendo difícil identificar otras expresiones o tendencias. En relación a la vida cotidiana, generalmente se los percibe desorganizados, sin trabajos estables, sin pareja actual o en crisis sostenida, y con vínculos endebles con su familia extensa. Particular atención merece las representaciones sobre crianza que construyen: están básicamente centradas en los derechos que ellos poseen como padres y madres, descuidando la idea sobre las obligaciones que los roles parentales implican y, sobre todo, con imágenes precarias o nulas sobre las necesidades y derechos de sus hijos.

Estas características contribuyen a construir un retrato, a ojos de los profesionales que abordan la problemática, poco favorable y erróneamente sesgado de los padres y madres que reclaman por la participación en la crianza de sus hijos. Esto puede redundar en intervenciones nada propicias frente a la demanda de intervención. Es importantísimo mencionar en este punto que tales atributos negativos de los individuos pueden ser entendidos como consecuencia de situaciones de dolor y sufrimiento. Imaginando un escenario de interven-

ciones profesionales basadas en la ética y dirigidas a la defensa del derecho inalienable de bienestar de los niños, no debe perderse de vista que, tras un padre o una madre enojado, pasivo, descalificador, provocador e irritable, hay un ser humano sometido a una privación arbitraria de contacto con sus hijos y dispuesto a un esfuerzo sostenido por restituir tales vínculos. Identificado esto último, es posible planificar intervenciones que fortalezcan la agencia personal de los individuos y los conduzcan a soluciones posibles más saludables para todo el grupo familiar.

Propensión/resistencia al cambio: hasta el momento, se ha logrado un grupo con una base estable (entre 4 y 6 participantes), con miembros que ocasionalmente asisten (entre 4 y 12), observándose la particularidad que, en diez meses de trabajo, a la mayoría de las reuniones ha asistido un papá o mamá nuevos. En cualquiera de los encuentros es posible identificar rápidamente la circulación de roles dirigidos, sea a promover el cambio y sostenerlo, como también a resistir a las ideas nuevas y sostener conductas que asociadas al conflicto. Los promotores del cambio rápidamente construyen escenarios complejos de la problemática, involucrándose con sus pensamientos y acciones e identificando aquellas intervenciones que obstaculizan las soluciones. Proyectan como meta última el bienestar de los hijos, imaginando incluso la crianza compartida como una posibilidad real. Por otro lado, los participantes resistentes al cambio se atrincheran en intervenciones legales y formales, enfrentando denuncias con denuncias, restricciones de contacto con restricciones monetarias, cristalizando la situación de litigio. Se oponen a aquellos participantes que sugieren diálogo de partes y "diagnostican" de manera negativa cualquier atisbo de progreso. Los roles se intercambian de reunión a reunión y dentro de un mismo encuentro. Como sistema funcional, el grupo en general desarrolla capacidades de autorregulación, dirigiendo el accionar a la construcción de las ideas de cambio y solución. Interesantemente, los vínculos que se establecen en el contexto del grupo se extienden más allá de sus límites, acompañándose en situaciones vitales importantes, tales como audiencias, revinculaciones, cumpleaños de los hijos, etc. Finalmente, con el avance del proceso, se evidencia un paulatino enriquecimiento del espectro de emociones vivenciadas y el enojo va dando paso a alegría, tristeza y sorpresa.

Considerando lo descripto hasta el momento, en una primera instancia analítica, el dispositivo grupal de intervención en casos de impedimento en la participación de la crianza se presenta como una herramienta eficaz en la promoción de comportamientos saludables en el proceso de resolución del ejercicio de la parentalidad post-separación/divorcio. Asimismo, producto de la intervención, se registra un paulatino desarrollo de agencia personal, apropiación de las situaciones y enriquecimiento de la definición del problema, incorporando los propios afectos, pensamientos y acciones como parte del escenario de conflicto. Esto acercaría a los ex-cónyuges a la posibilidad de resolución efectiva; entendida la misma como el despliegue de estrategias conjuntas y cooperativas tendientes a garantizar el bienestar de los hijos en esta nueva etapa familiar.

CONCLUSIONES:

La separación/divorcio representa un momento de crisis en el ciclo vital de una familia. Es importante sostener y cultivar la premisa que el divorcio disuelve una pareja conyugal, pero en modo alguno debería diluir la familia y el ejercicio de la parentalidad (Yárnoz-Yaben, 2010). Aún así, la práctica clínica arroja evidencias referidas a la alteración en la función parental producto de la interrupción de la conyugalidad. Generalmente, esta

alteración toma forma de impedimento, obstrucción o alejamiento de padres/madres e hijos (ver por ejemplo, Zicavo Martínez, 2010). Se han descripto bastamente las consecuencias de estas situaciones anómalas sobre el desarrollo de los hijos (Cherlin, Chase-Lansdale y McRae, 1988, Wallerstein y Lewis, 2004). Recientemente, se observa en la literatura una tendencia al estudio de las consecuencias del divorcio y los acuerdos de crianza posteriores, sobre la pareja parental. Se ha observado que madres y padres que ejercitan la crianza compartida se sienten más comprendidos y confiados que padres que no lo hacen (Arditti y Madden-Derdich, 1997). Situaciones post-divorcio caracterizadas por interferencias en el ejercicio de la parentalidad inciden negativamente en el bienestar psicológico de los padres (Mitchman-Smith y Henry, 2007). De acuerdo a lo establecido por Zicavo Martínez y Fuentealba Vásquez (2012), el distanciamiento obligado de los hijos provoca en los padres sensaciones de impotencia, pena y pérdida. Lamentablemente, los dispositivos institucionales (legales y de asistencia social del bienestar personal y familiar) encargados de intervenir en situaciones de divorcio difícil no están dirigidos a promover el bienestar total de la familia que se reorganiza. En términos generales, sus acciones toman la forma de litigio, promoviendo la idea de ganadores y perdedores o víctimas y victimarios. No es de extrañar en este contexto observar la adopción de comportamientos y razonamientos pasivos que impactan negativamente sobre los posibles acuerdos referidos a la crianza luego de la separación. Los papás y mamás alejados de sus hijos luego del divorcio desarrollan la percepción que lo que están viviendo "les pasa" o "se los hacen", lo que lleva al despliegue de conductas de defensa que perpetúan el litigio. En el presente trabajo presentamos una herramienta de intervención grupal dirigida a fomentar, mediante espacios de contención y apoyo, la apropiación activa del escenario de conflicto, logrando la adquisición de modos de pensar y actuar dirigidos a interrumpir el circuito que cristaliza el alejamiento de los hijos y el consecuente sufrimiento. El reconocimiento y control emocional y el enriquecimiento de la red social se presentan como metas importantes de la intervención. No desconocemos la violencia ejercida por quien obstruye o impide el contacto de padres-madres e hijos (progenitores, familia, sistemas legales y sociales, etc.), pero proponemos una intervención saludable más allá de la estructura de la contienda, asumiendo que el bienestar personal de los padres alejados de sus hijos redundará tarde o temprano en el bienestar de los niños. A nuestro entender, es uno de los primeros dispositivos de intervención elaborado a tales fines. Resta en un futuro desarrollar estudios más estrictos que permitan obtener evidencias sólidas de las inferencias inductivas realizadas en el presente estudio.

REFERENCIAS:

Arditti, I. A. & Madden-Derdich, D. (1997) Joint and sole custody mothers: Implications for research and practice. Families in Society, 78: 36-45

Bleger, J. (1966) Psicohigiene y Psicología Institucional. Paidós, Buenos Aires. Argentina.

Cárdenas, E. & Albarracín, M. (2000) El abuso de la denuncia de abuso. Buenos Aires: La Ley.

Cárdenas, E. & Albarracín, M. (2001) Padres separados: cuando uno obstaculiza la relación del otro con el hijo. El Derecho, 28 de marzo de 2001, pp., 1-4

Cherlin, A. J., Chase-Lansdale, P. L., & McRae, C. (1988) Effects of parental divorce on mental health throughout

the life course. American Sociological Review, 63: 239–249

Darnall, D. (1998) Protecting your children from parental alienation. U.S.A: Taylor Trade.

De la Cruz, A.C. (2008) Divorcio destructivo: cuando uno de los padres aleja activamente al otro de la vida de sus hijos. Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología. 1: 149-157

Glasserman, M.R. (1997) Clínica del divorcio destructivo, en Droeven J (Comp.), Más allá de pactos y traiciones. Construyendo el diálogo terapéutico. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Glasserman, M.R. (2011) Familias gravemente perturbadas: una clínica sin clausuras. Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina.

Hernández Sampieri, R.C., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1991) Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana de México, México.

Herscovici, P. (1992) Historias de Nueva York o cómo distinguir las buenas de las malas artes. Perspectivas Sistémicas, Volumen 23 (5), versión online. Recuperado el 9 de agosto de 2015 de http://www.redsistemica.com.ar/herscovici2.htm

Herscovici, P. (2004) Fathers who make a difference. Journal of Family Psychotherapy, 15: 137-148

León, O.G. & Montero I (1997) Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de investigación en psicología y educación. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana de España, Madrid, España.

Mihanovich, M. (2013) La (a)ventura de vivir en pareja: teoría y práctica de su psicoterapia. Lugar Editorial, Buenos Aires. Argentina.

Mitcham-Smith, M., & Henry, W. J. (2007) High-conflict divorce solutions: parenting coordination as an innovative co-parenting Intervention. The family Journal: counseling and therapy for couples and families, 15: 368-373

Morin, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. España.

Morin, E. (2002) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para la reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión. Argentina

Pérez, G. (1994) Investigación Cualitativa: retos e Interrogante. Editorial La Muralla, Madrid. España

Wallerstein J.S. & Lewis J.L. (2004) The unexpected legacy of divorce. Report of a 25-year study. Psychoanalityc Psychology 21: 353-370

Yárnoz-Yaben S. (2010) Cuestionario de Apoyo Recibido de la Ex pareja (CARE): un instrumento breve paraevaluar la co-parentalidad post divorcio. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica Vol. 15: 133-142

Zicavo Martínez N (2010) Crianza Compartida. Trillas, D.F., México.

Zicavo Martínez N., Fuentealba Vásquez A. (2012) Resignificando la paternidad, crianza y masculinidad en padres post divorcio. Revista de Investigación en Psicología 15: 115-127

21 – ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

AUTOR:

Elsa Beatriz Valenzuela Bonilla.[12]
Adscripción institucional: Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Barrancabermeja.

País de procedencia**:** Colombia

Resumen.

Los grupos familiares están expuestos a situaciones inesperadas, como, por ejemplo, el nacimiento de un integrante que presente una discapacidad; por ello se plantea como objetivo principal en esta investigación, describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por 51 familias de niños, niñas o adolescentes con necesidades educativas especiales que viven en el Municipio de Barrancabermeja, Santander; identificando los factores psicosociales de protección y de riesgo en las dinámicas familiares, las cuales propician la inclusión al contexto social educativo. Para esta investigación se utilizó el *diseño transformativo secuencial* (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) basado en una estrategia metodológica mixta la cual comprende los siguientes instrumentos: entrevistas socio-demográficas, encuestas semi-estructuradas y la Escala de Evaluación Personal del Funcionamiento Familiar en Situaciones de Crisis (*F–COPES)*. El análisis de los resultados permitió describir y caracterizar las diferentes reacciones y emociones que vivencian las familias, y en especial el cuidador, así como el desconocimiento de las políticas públicas de niñez y juventud.

Palabras clave*:* familia, estrategias de afrontamiento, necesidades educativas especiales.

Summary

Family groups are exposed to unexpected situations, as such is the birth of a new member to submit a disability, it is proposed as main objective to describe the coping strategies used by fifty one families of children and adolescents with special educational needs. They live in the city of Barrancabermeja Santander. we used the Sequential transformative design , based on a mixed methodological strategy; instruments: the sociodemographic interview, inquest semi structured and staff assessment scale (F-COPES). The results corroborate the different reactions and emotions families who experience, especially the caretaker of children; Likewise a total ignorance of the children and youth public policies is evident.

Keywords: family, coping strategies, special educational needs.

---

12 Psicóloga de la Universidad Incca de Colombia. Magíster en Educación de la UCC. Docente de tiempo completo en la UCC-sede Barrancabermeja, con funciones de investigadora. Orientadora Escolar del Colegio INTECOBA del Municipio de Barrancabermeja, Santander. Correo electrónico: elsa.valenzuela @campusucc.edu.co

Resumo

A grupos são expostos para enfrentar situações inesperadas, como é o nascimento de um novo membro que apresenta uma deficiência, família, portanto, surge como um objetivo principal nesta pesquisa, descrever as estratégias de enfrentamento utilizadas por 51 famílias de crianças ou adolescentes com necessidades especiais, vivendo no município de Barrancabermeja - Santander. Usamos o design transformadora seqüencial, baseado em uma estratégia metodológica mista; instrumentos: o entrevista sócio demográfico, o questionário semi-estruturado e balança (F-COPES). Os resultados permitem para corroborar diferentes reações e emoções a experiência de famílias e, em particular, cuidador, como a falta de políticas públicas sobre as crianças e jovens

Palavras Chave: família, habilidades, a lidar com necessidades especiais educacionais

Introducción.

A lo largo de la vida, el ser humano vivencia múltiples procesos socializadores, siendo el primer proceso la familia, es allí donde el individuo recibe los cuidados necesarios para la sobrevivencia y se le proporcionan los aprendizajes básicos que le servirán en el transcurso de su desarrollo evolutivo. Es precisamente en este sentido, en el que se considera la familia como el núcleo más cercano y determinante frente a cualquier situación desfavorable o difícil que alguno de sus integrantes tenga que vivir, más precisamente cuando uno de los hijos presenta una discapacidad, pues esta situación puede causar desequilibrio, fatiga, estrés, sentimientos de culpa, agobio, tristeza, rabia y reproche. Es probable que frente a estas situaciones intenten buscar respuestas favorables o desfavorables, puesto que el momento que se está viviendo es de incertidumbre. Generalmente, la relación con el niño o niña en esta situación, va a depender del tipo y el grado de su discapacidad, además de la conciencia que se tome sobre los retos que plantean su educación, los recursos demandados y las características propias de cada familia y sus dinámicas.

Es importante tener en cuenta las dinámicas familiares dentro de la situación de discapacidad debido a que usualmente esto causa según González, H. (2002)[13], "un fuerte impacto psicológico y emocional cargado de actitudes de rechazo, incredulidad y depresión, conllevando a la necesidad de comenzar un proceso de adaptación y redefinición del funcionamiento familiar cambiando rutinas diarias" (p.799); además, en muchas ocasiones se presentan cambios en las relaciones de pareja, a nivel personal, laboral y social.

Asimismo, Builes[14] en 2008, describe que un niño con discapacidad puede generar en la familia un desequilibrio a nivel económico, debido a los exámenes especializados, tratamientos, intervenciones, cuidados

13 *González, H. (2002). Estatuto de Accesibilidad y Ordenanzas sobre Discapacidad. Manual normativo para las personas en situación de discapacidad. (ed. 1). Marinilla, Antioquia.*

14 *Builes, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. Revista Colombiana. Psiquiatría, vol. 37 / No. 3.*

especiales y cirugías; evidenciando la necesidad de ayuda y acompañamiento médico, psicológico, educativo y asistencial que proporcione soporte emocional y asesoramiento en los objetivos educativos y en el cuidado del infante, procurando potenciar la comunicación y la confianza en las posibilidades de éstos, valorando el progreso sin establecer comparaciones. Por lo anterior, fue necesario investigar: Cuáles son las estrategias de afrontamiento utilizadas por la familia cuando en ellas, hay un niño, una niña ó un adolescente con una Necesidad Educativa.

Objetivo General de la Investigación

Describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por las familias de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se encuentran diagnosticados con una discapacidad en la ciudad de Barrancabermeja Santander, identificando los factores psicosociales de protección y de riesgo en las dinámicas familiares, las cuales propician la inclusión al contexto social educativo.

Objetivos Específicos

Describir los aspectos sociodemográficos de las familias participantes en el estudio a través de una encuesta de caracterización.

Describir los componentes cognitivos, emocionales, físicos y sociales, presentes en el núcleo familiar de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se encuentran diagnosticados con una discapacidad en la ciudad de Barrancabermeja Santander, a través de una entrevista semiestructurada y el F-Copes.

Identificar las estrategias de afrontamiento presentes en el núcleo familiar de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se encuentran diagnosticados con una discapacidad en la ciudad de Barrancabermeja Santander, a través de una entrevista semiestructurada y el F-Copes.

Analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el núcleo familiar de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se encuentran diagnosticados con una discapacidad en la ciudad de Barrancabermeja Santander, identificando los factores psicosociales de protección y de riesgo en las dinámicas familiares, las cuales propician la inclusión al contexto social educativo.

Diseño metodológico

La investigación es tipificada como mixta, puesto que se recolectó y examinó la información arrojada con la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Los resultados se analizaron e interpretaron de manera simultánea e integradamente, lo que permitió responder a la pregunta problema. En esta investigación se utilizó el diseño transformativo secuencial como lo señala Hernández, Fernández & Baptista (2010)[15]. El objetivo principal de este diseño es la teoría propuesta que guía y orienta el problema de interés a resolver en esta investigación. Además se utilizan dos etapas en la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos; los datos arrojados son integrados durante la interpretación y análisis de resultados.

---

15 Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación, (5ª ed.). México. McGraw-Hill.

Resultados.

Las familias con hijos con NEE asociadas a una discapacidad, han vivido experiencias que conllevan a confrontar la situación de una manera errónea, puesto que toda la atención la dedican a la preocupación de los resultados académicos de su hijos, sin percatarse que esta situación es el resultado de un problema o una NEE y que deben buscar alternativas terapéuticas que les proporcionen herramientas a sus hijos no solo en el aprendizaje escolar sino también el desarrollo de habilidades para la vida; además, no advierten que las frustraciones escolares afectan el desarrollo de la estima de los niños, lo que estrecha aún más la dependencia recíproca entre los niños y los cuidadores, la negligencia a continuar los estudios y a permanecer estáticos frente a la evolución y desarrollo de la vida. Los cuidadores o adultos probablemente en su ignorancia y desconocimiento de la situación niegan la oportunidad a sus hijos de ser independientes, que desarrollen su propia valía e interés personal a la motivación y logro escolar. Por tanto, la familia es responsable en gran parte de la motivación de su hijo a la vinculación en el ámbito escolar.

Los padres y/o cuidadores expresan que al conocer que sus hijos tienen dificultades para el aprendizaje escolar, identifican sentimientos de tristeza como el de mayor prevalencia, seguidamente el sentimiento de rabia con ellos como progenitores; así mismo las madres expresaron desconcierto y en la misma proporción las madres refieren que sus sentimientos fueron de angustia; en pocos casos las madres manifiestan que sus sentimientos fueron de vergüenza y de manera individual cinco de las madres entrevistadas manifestaron sentimientos de culpa, de miedo, de desesperación, y otra de ellas manifiesta que el llanto fue su forma de expresar su sentir frente a las dificultades de aprendizaje de su hijo.

Conclusiones.

La investigación permitió, abrir horizontes y tener una visión amplia sobre las condiciones particulares de cada una de las familias donde habita un niño, una niña o un adolescente con una necesidad educativa especial, tema poco explorado en el municipio de Barrancabermeja, asimismo se determinaron habilidades y destrezas de los niños lo cual servirá de base para plantear alternativas de intervención bien desde otras investigaciones o bien desde la institucionalidad del gobierno municipal, específicamente desde la Secretaria de Educación quien lidera el trabajo de niños con NEE.

Para lograr estrategias que beneficien al niño, niña o adolescente desde el interior del hogar se requiere que los padres de familia cuidadores y grupo familiar en general reconozca y acepten que el niño niña o adolescente con un diagnóstico de NEE, y que puede desarrollar otro tipo de actividades que no necesariamente están ligados a la escuela tradicional sino con habilidades laborales y destrezas sociales, en esta medida el apoyo depende especialmente del grupo familiar y se verá reflejado en las acciones, en la gestión y en la puesta en marcha donde se evidencio una formación y trasformación de la personalidad de los niños.

Es bien cierto que el nivel escolar, socioeconómico y la edad de los padres y/o madres acudientes, cuidadores influyen directamente en las intervenciones y alternativas de proyección para los hijos o integrantes del hogar, pero además para comprender y analizar que todos los hijos no son iguales, que no todos tienen las mismas capacidades y que de la crianza y la educación depende el desarrollo integralidad de procesos biológicos

físicos y psíquicos que hace al ser una persona individual.

La relación entre los integrantes del grupo familiar es fundamental durante todo el proceso de desarrollo evolutivo de los niños, puesto que son ellos los que en primera instancia evidencian que algo no está bien, que el niño no progresa como debería, por lo tanto deben ser reevaluados los conceptos al interior de los grupos familiares cuando afirman que todos los integrantes del grupo familiar son iguales y que todas las actividades realizadas en el hogar están encaminadas a la educación y formación del niño. La educación familiares realmente un proceso activo, donde cada integrante debe verse de manera individual, se deben revisar las historias de vida los componentes sociales y culturales que afectaron cada proceso, cada ciclo evolutivo desde el momento mismo de la gestación , esto permite resolver dudas, y da la posibilidad de alivianar las cargas emocionales frente a las situaciones que se presentan tanto en el hogar , la escuela y los demás espacios donde participa la familia y se desarrollan nuevas visiones para buscar soluciones conjunta.

A partir del proceso de investigación desarrollado con este grupo de familias donde existe una niña una niña o un adolescente con una NEE permite a los investigadores a confirmar la importancia de la participación de todo el grupo familiar y en especial de los cuidadores en todo el proceso evolutivo, de desarrollo y crecimiento tanto físico emocional y cognitivo de los niños que están bajo su custodia, cuidado o responsabilidad.

Referencias

Builes, M. (2008).La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. Revista Colombiana. Psiquiatría, vol. 37, 3.

González, H. (2002). Estatuto de Accesibilidad y Ordenanzas sobre Discapacidad. Manual normativo para las personas en situación de discapacidad. (1ª ed). Marinilla, Antioquia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010).Metodología de la investigación, (5ª ed). México. McGraw-Hill.

22 - EL CLIENTELISMO POLÍTICO COMO FACTOR INFLUYENTE EN EL SUFRAGIO

AUTORES:

Claudia Domínguez Calixto

Ana Victoria Rivera Colín

Laura Guadalupe Zárate Moreno

Universidad Autónoma del Estado de México. Centro Universitario UAEM Atlacomulco

México

Introducción

Desde la consumación de México como nación independiente comenzó la necesidad de una forma de gobierno que satisficiera las necesidades del pueblo y para el pueblo, surgiendo así la democracia en el país. Según Aristóteles la democracia es el tipo de gobierno de los muchos que actuaba en intereses del conjunto, interés general diríamos ahora (Andrade, 2005).

El gobierno del estado mexicano constitucionalmente es denominado democrático ya que dota a cada uno de sus ciudadanos del derecho y obligación a elegir mediante la acción del voto quien los representara. Sin embargo si alguien incurre en el incumplimiento no existe legalmente una sanción.

El sufragio es un proceso que a lo largo de la historia ha sido influido por factores como el contexto social, situación económica, tradiciones, motivaciones y cultura cívica principalmente, que sumado con la implementación de reformas en 1977 origino pautas para la concepción de políticas nuevas del sistema político mexicano.

Las necesidades e ignorancia del pueblo evitan llevar a cabo el ejercicio democrático con valores debido a la insatisfacción ciudadana por parte del gobierno como consecuencia primaria de la etapa de crisis del país.

Es por eso que buscan diversas formas de obtener algún beneficio

El periodo electoral representa una oportunidad de mejoramiento para personas que consideran vender su voto al mejor postor. Dando así pauta al surgimiento de un fenómeno político relativamente nuevo que se denomina "clientelismo", una práctica muy común en la política.

Siendo una relación entre un funcionario o patrón que ofrece beneficios a un elector de tipo material o monetario por subordinación política.

En sentido estricto y similar a la descripción que hacen Valdez y Huerta (2011) describiendo las principales teorías que explican el comportamiento político y las motivaciones de los votantes.

Estrechamente relacionado dentro de la tipología se describe el "voto de hambre", que tiene origen por las severas carencias económicas de los votantes, que solo se preocupan por la supervivencia económica dejando

de lado los intereses políticos.

Podría deberse a que según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014), la pobreza patrimonial se origina por un insuficiente ingreso para adquirir productos y satisfacer necesidades de salud, vestido, vivienda, transporte y educación.

Esta insuficiencia en el ingreso de los mexicanos no ha descendido en los últimos 20 años, pues en 1992, el 53.1 por ciento de la población padecía esa pobreza, es decir que de cada 100 mexicanos, a 53 no les alcanzaba todo su sueldo para gastos de comida, vivienda, salud, educación, vestido y transporte (Melgar & Hernández, 2014).

Situación aprovechada en tiempo electoral por los partidos políticos ya que los ciudadanos ven las campañas como la oportunidad de obtener un beneficio que satisfaga alguna de sus carencias.

Durante las campañas, los candidatos no solo retoman este tema de la pobreza para ejecutar su proselitismo, mediante sondeos que arrojan datos previos de los posibles "beneficiados" y que necesidades son prioritarias para ellos obtener un voto seguro.

Sin embargo tienen que confiar en que los ciudadanos cumplan el acuerdo solo teniendo la garantía del uso de las normas sociales como la gratitud y correspondencia del favor recibido para hacer valer sus tratados, debido a que es inconstitucional efectuar un monitoreo para afirmar el voto a favor, por su carácter de libre y secreto.

No es sorprendente, que durante las últimas décadas de democratización global el clientelismo no haya desaparecido sino únicamente cambiado de cara. Según parece la introducción de políticas electorales competitivas ha hecho que florezca en el ámbito electoral.

El interés de los partidos políticos de obtener la mayor parte de votos y de ganar la candidatura es una gran preocupación pues de eso depende la solvencia económica de los miembros del partido político así como su existencia.

Podemos concluir que las prácticas políticas del estado mexicano están disfrazadas por un título de democracia, cuando por la forma de ser de quienes nos gobiernan corresponden según la ciencia política a un tipo Oligárquico o Aristocrático ya que se caracteriza por que el poder solo esta consensado en un grupo pequeño de miembros influyentes económicamente sobre la colectividad y todas las instituciones. Solo trabajan por intereses propios no para el pueblo. De ahí la importancia de luchar y no perder el poder en el país.

Las elecciones en México están presentado retrocesos graves y favoreciendo el crecimiento de prácticas como la compra, coacción y uso de recursos públicos para el proselitismo sin ser sancionados. Este es un factor determinante para aumentar y fomentar el delito, haciendo participe a la ciudadanía quienes en su mayoría se guían por la ignorancia y la necesidad. Asumen posturas demandantes de beneficios como: despensa, material de construcción, dinero, tarjetas electrónicas, útiles entre los de mayor valor y de menor, playeras, gorras, bolsas, sombrillas, tortas, jugos, etc.

La serie de factores nos da la pauta para pensar, ¿si los ciudadanos beneficiados del clientelismo político emiten su voto influenciados por los incentivos que reciben?

Objetivos

General

Conocer la influencia que ejerce el clientelismo político en la emisión del sufragio electoral en una muestra de los ciudadanos que habitan en el municipio de Atlacomulco (Zona Norte del Estado de México).

Específicos

Identificar qué porcentaje si emitiría el sufragio a favor del candidato del partido político que le ofreciera un incentivo por su voto.

Conocer las razones por las que el ciudadano emitiría su voto a favor del candidato del partido político que le ofreciera un incentivo por su voto.

Identificar qué porcentaje no emitiría el sufragio a favor del candidato del partido político que le ofreciera un incentivo por su voto.

Conocer las razones por las que el ciudadano no emitiría su voto a favor del candidato del partido político que le ofreciera un incentivo por su voto.

Método

Se utilizó una encuesta de opinión aplicada inicialmente a una pequeña muestra de 15 individuos para pilotaje posteriormente se hizo un análisis de la estructura para el diseño de su aplicación final en la que participaron 60 ciudadanos; 28 hombres y 32 mujeres ciudadanas los ciudadanos que habitan en el municipio de Atlacomulco (Zona Norte del Estado de México).

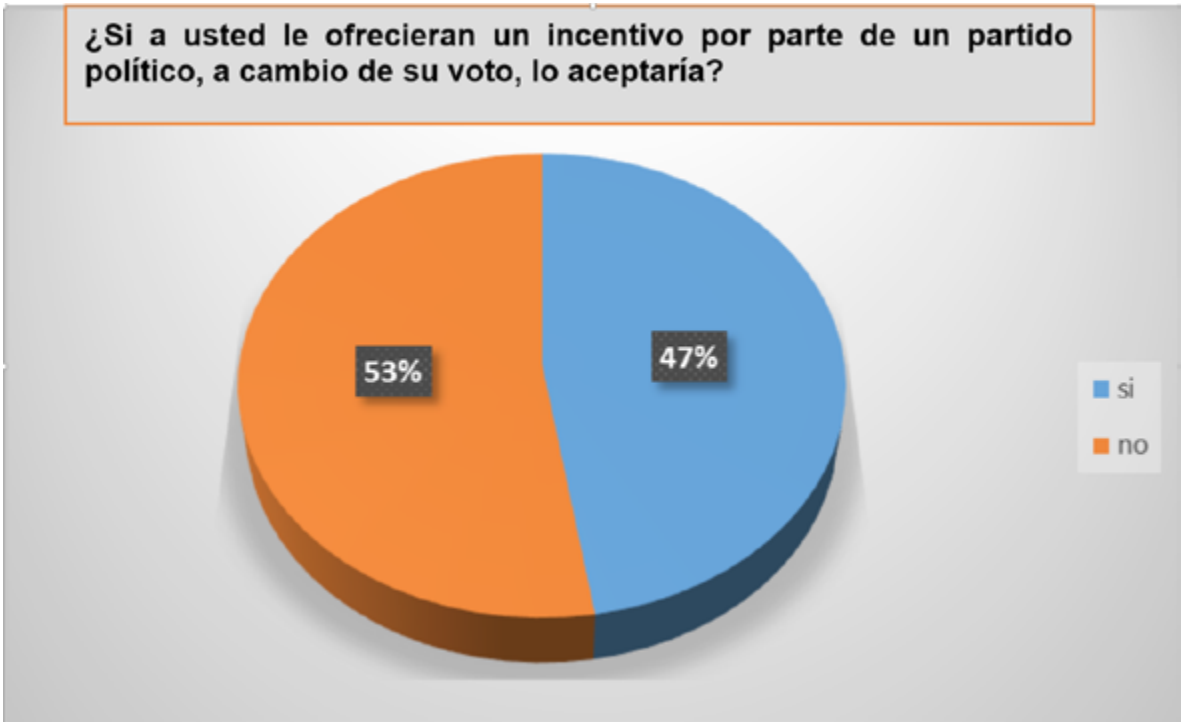
Resultados

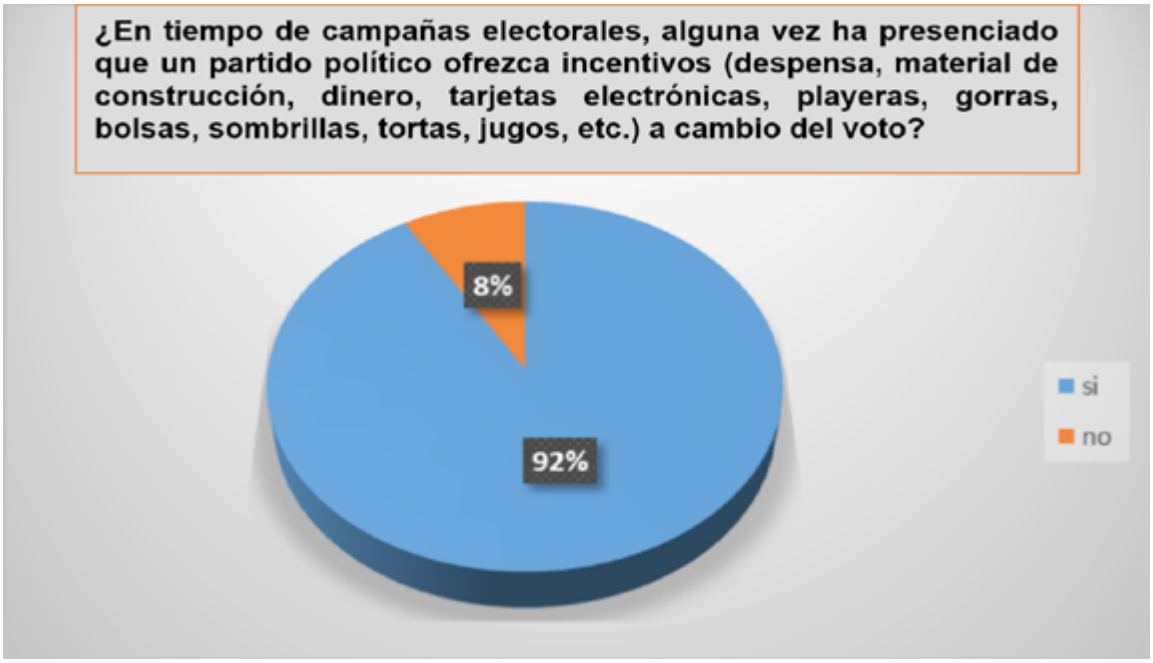
La información recolectada y procesada arrojo los siguientes enunciados de acuerdo al análisis de cada uno de los reactivos que contenía la encuesta de opinión se obtienen los siguientes porcentajes.

Pregunta 1 -¿En tiempo de campañas electorales, alguna vez ha presenciado que un partido político ofrezca incentivos (despensa, material de construcción, dinero, tarjetas electrónicas, playeras, gorras, bolsas, sombrillas, tortas, jugos, etc.) a cambio del voto?

Del 100% de las personas encuestadas solo un 8% asegura no haber observado que los partidos políticos ofrezcan incentivos a cambio de algún tipo de incentivos, mientras que en su mayoría el 92% de los ciudadanos encuestados si ha percibido esta práctica de los partidos políticos en tiempo electoral.

Pregunta 2- ¿Si a usted le ofrecieran un incentivo por parte de un partido político, a cambio de su voto, lo aceptaría?



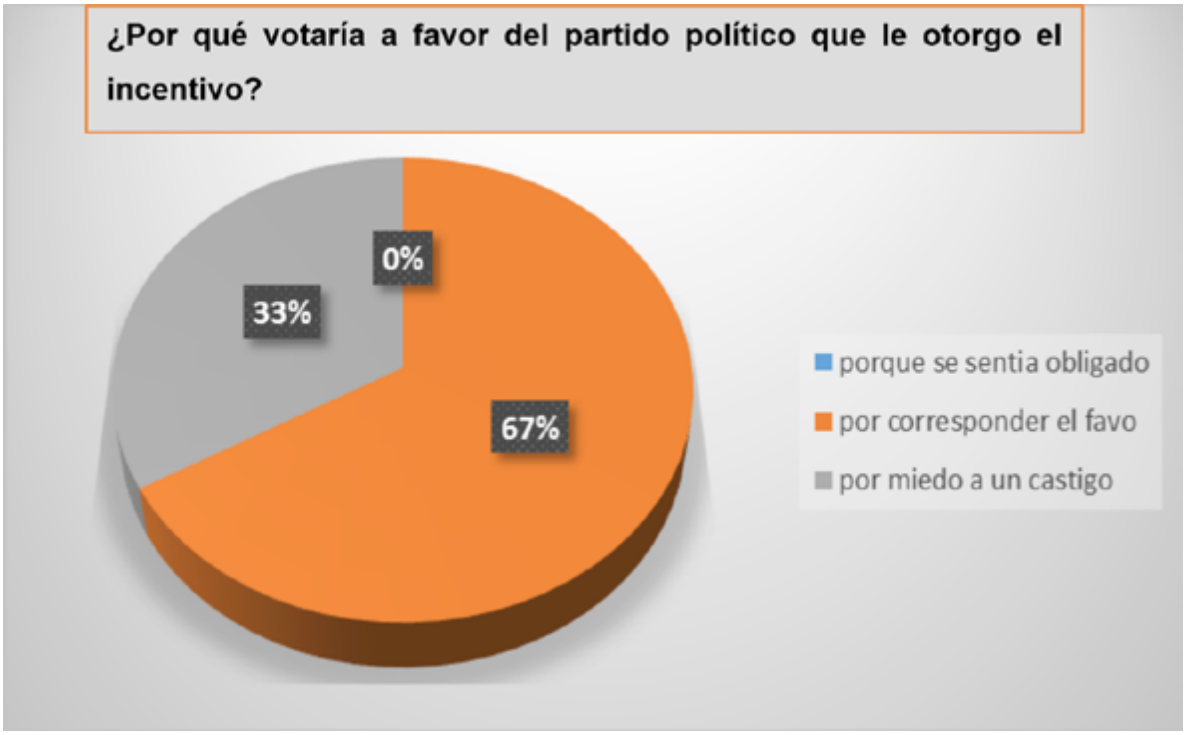


Del 100% de las personas encuestadas el 53% dijo no aceptar un incentivo a cambio de su voto, mientras que un 47% si lo aceptaría.

Pregunta 3- Si aceptara el incentivo ¿Votaría a favor del partido que se lo otorgo?

Del porcentaje total de las personas que si aceptarían un incentivo por parte de algún partido político, solo el 16% dijo si votaría a favor de este, mientras que la mayoría con un 84% no emitiría el sufragio a favor del partido político.

Pregunta 4- ¿Por qué votaría a favor del partido político que le otorgo el incentivo?



Del porcentaje que si aceptaría el incentivo político y si votaría por el partido que se lo otorgo se identifica con 67% como motivo principal "el corresponder el favor" seguido de un 33% que lo haría "por miedo a recibir un

castigo"y

Pregunta 5 ¿Cuáles serían las razones por las que usted no votaría por el partido que le entrego un incentivo?

Del total de los ciudadanos que eligieron no votar a favor del partido político que les entrega un incentivo por su voto el principal motivo con un 80% se debe a que" aceptan ayuda de todos los partidos políticos, sin sentirse comprometidos", seguido con un 12% "porque el incentivo no valía la pena" y la minoría con un 8% "porque no es de su agrado el partido político"

Pregunta 6 ¿Cuáles serían las razones por las que usted no aceptaría un incentivo por parte de un partido político?

De los ciudadanos que eligieron no aceptarían un incentivo por parte de algún partido político un 67% menciono como principal motivo "porque consideran que el voto es libre y secreto", un 23% "por ética" y solo un 10% "para evitar sentirse comprometido"

Conclusiones

Los ciudadanos que participaron contestaron de la manera más sincera posible y permitieron con sus elecciones poner una perspectiva con respeto a la práctica del clientelismo político que se ve en los habitantes de la población del municipio de Atlacomulco (Zona Norte del estado de México) que prevalece una reacción ante los temas de política de controversia e inquietud al hablar de política.Aún existe en algunos cierta resistencia a expresarse de manera libre y de opinar al respecto.

La gran mayoría de habitantes ciudadanos encuestados han notado de manera presencial cuando los partidos políticos ofrecen a los votantes incentivos de cualquier tipo desde despensa, material de construcción, dinero, tarjetas electrónicas, playeras, gorras, bolsas, sombrillas, tortas, jugos, etc.) A cambio del voto.

Los ciudadanos están divididos de forma muy cerrada en si deben o no aceptar esta práctica de la compra del voto que se ha disfrazado desde muchas perspectivas.

Quien sí lo aceptaría no garantiza el sufragio a favor del partido, influidos principalmente porque se sienten con la necesidad de corresponder el favor que sienten que reciben por su voto seguido de un sentimiento de miedo a recibir un castigo, siendo pocos los ciudadanos que obedecen a esta idiosincrasia.

Aun en su mayoría los votantes poseen la creencia de no aceptar la corrupción de las prácticas electorales entre ellas el clientelismo político para no establecer relaciones de compromiso o porque sienten que merecen incentivos mejores que valgan la pena o bien porque los partidos políticos no son de su agrado.

La idea que sobresale en la mayoría de personas que se sometieron a esta encuesta persigue los ideales establecidos por las leyes quieren seguir el costumbrismo que impone la norma mexicana bajo el precepto de que el ideal político de que el voto debe ser libre y secreto debe estar de la mano con la ética.

En un momento previo a la investigación permanecía presente la creencia de que la emisión del voto de los ciudadanos estaba influenciada por el clientelismo político, si bien la mayoría de los habitantes no la acepta por motivos éticos y de preservación de las ideas de que todo mexicano debe de seguir los preceptos de la legalidad del sufragio libre y secreto, rechazan la práctica por motivos como evitar el compromiso y tener que devolver un favor por recibir algún incentivo casi en la misma proporción hay habitantes que aceptan la práctica para beneficiarse y mejorar las condiciones de vida al momento por lo que les ofrecen en el periodo electoral pero sin que esto garantice que su voto será emitido a favor del partido político que se los brinda.

Referencias

-Andrade, E. (2005). Introducción a la ciencia política. Ed. Edición. México: Oxford.

-CONEVAL.(2014). La pobreza por ingresos en México. Consultado en http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/info_public/pdf_publicaciones/pobreza_ingresos_mexico_web.pdf

-Díaz, H. (s/a). Los delitos electorales en México: Protección o disfuncionalidad para el sistema electoral. AMICUS CURIAE, 4(3), 9-22. El voto del hambre. Disponible en http://www.jornada.unam.mx/2006/02/12/mas-jesus.html. Consultado el día 22 de Septiembre de 2014

-Flores, J. (2011). A 50 años de la cultura cívica: pensamientos y reflexiones en honor al profesor Sídney Verba. México: Tribunal electoral del poder Judicial de la Federación.

-Gudini, J. (2012). Votos y Construcción democrática: El dilema del espejo de Blanca nieves. México

-Infante, J. (2005). Elecciones en México: restricciones, fraudes y conflictos. Confines. 5 (2) 65-72

-Melgar, I. & Hernández, L. (2014,18 de Mayo). La pobreza está anclada en México. Excélsior. Recuperado el 25 de Septiembre de 2014, de http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/18/959942.

-Ramírez, J. (2006). ¿Del clientelismo autoritario al clientelismo democrático?

-Schedler, A. (2004). "El voto es nuestro". Cómo los ciudadanos mexicanos perciben el clientelismo electoral. Revista Mexicana de Sociología, 66 (1), 57-97.

-Valdez, A. & Huerta, D. (2001). ¿Qué mueve a los votantes? Un análisis de las razones y sin razones del comportamiento político del elector. Razón y palabra, (75),

-Valdez, M. (1994). Las elecciones en los estados, Volumen 1.México. Universidad Nacional Autónoma.

-Valdez, M. (1994). Las elecciones en los estados, Volumen 1.México. Universidad Nacional Autónoma.

Contacto: Claudia Domínguez Calixto. E-mail: Barbie_cl_j@hotmail.com_

23 - PROYECTO“SOMOS TERRITORIO SOLIDARIO Y SALUDABLE”

AUTORA:

Ramírez, Liliana Patricia. Docente Investigadora Facultad de Psicología, Investigadora principal del proyecto Territorios solidarios y saludables. Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Medellín - Colombia

Se presenta una experiencia de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Medellín, liderada por la facultad de psicología. El proyecto “Somos territorio solidario y saludable” es una apuesta investigativa por la innovación social para la paz, que apunta a la participación comunitaria, la apropiación social del conocimiento, la transformación cultural, relación dialógica teoría-praxis y la generación de conocimiento al servicio de la comunidad, desde la educación para la salud y la autogestión solidaria.

A través de esta experiencia no solo se genera un impacto en las comunidades, se construyen escenarios de vinculación de la Universidad con la sociedad, que permiten la articulación de la docencia, la investigación y la proyección social.

El enfoque de la investigación es interpretativo, con un diseño metodológico del campo de la psicología social comunitaria basado en el modelo de intervención en la investigación (Serrano, 1992), que entiende ambos procesos como parte de un continuo, que se da de manera simultánea e inseparable y que apunta a fomentar las capacidades de comprensión y descripción de la propia realidad de las personas de la comunidad, entendiendo las fuerzas que movilizan esa conceptualización y crean esas percepciones de la realidad, para facilitar a las comunidades el acceso al control de los recursos psicológicos y sociales que lleven a mayores niveles de bienestar. Se subsume a la línea de pensamiento del construccionismo social y a la educación popular de Freire, que lleva a incorporar valores y prácticas de la investigación participativa. (Serrano-Garcia & Irrizary, 1992, p. 211)

En la fase inicial 2015-2 / 2016-1 se caracterizan las líneas estratégicas de actuación que inciden en la modificación de algunas condiciones psicosociales que afectan el bienestar de la comunidad de Nuevo Occidente según sus necesidades sentidas.

Se espera que este escrito contribuya a la reflexión, sobre la responsabilidad social universitaria y el rol posible de la academia, como agente transformador que potencia nuevas realidades y moviliza concepciones y prácticas cotidianas que promueven la violencia. Igualmente, se destaca la importancia de la formación transdisciplinar y política de los profesionales y su capacidad de lectura crítica de los contextos y de los problemas que

inciden la construcción social de bienestar y en las prácticas de riesgo que afectan la salud.

Palabras clave: Educación para la Salud, Responsabilidad social universitaria, intervención en la investigación, autogestión solidaria, territorio solidario.

Modalidad de participación: Mesa de trabajo

País: Colombia

Contacto: Liliana Patricia Ramírez Ramírez E-mail: Liliana.ramirezr@campusucc.edu.co

Perfil: Candidata a Doctora en Humanidades con mención en ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Rosario-Argentina, Magister en psicología de la Universidad San Buenaventura, Psicóloga de la Universidad de Antioquia y docente investigadora del área de psicología social, de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Medellín, Colombia.

24 – HACIA LA CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y/O CONCEPTUAL DE UN PROTOCOLO DE ATENCIÓN PSICOSOCIAL A VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA: Una lectura crítica a partir de la psicología social

AUTOR:

Armando Aguilera Torrado[16]

A finales de la década de los 80, fueron pocos los profesionales de la psicología que en América Latina se atrevieron a conceptuar sobre el impacto negativo que a nivel individual, cultural, social y político generaban los hechos de violencia sociopolítica.[17] Para esta misma época los psicólogos en Colombia estaban lejos de sospechar que debían preocuparse y ocuparse de las situaciones generadas por la realidad cultural, social, política y económica que caracterizaba el contexto nacional. Solo hasta la década de los noventa los profesionales de la psicología en Colombia empezaron a entender que su práctica y las reflexiones sobre su quehacer, debían dar cuenta de los problemas psicosociales generados por la situación social y política de violencia[18].

Hoy en el panorama nacional, hay un reconocimiento sobre el hecho de que las experiencias de pobreza, marginalidad y violencia generan traumatismo en el orden de lo individual, familiar, social, cultural, económico, político; este reconocimiento se ha dado gracias al pronunciamiento de organismos no gubernamentales defensores de los derechos humanos como el CINEP, ASFADDES, Opción Legal, País Libre, CEDAVIDA, AVRE, entre otros. Y organizaciones internacionales como AMNISTIA INTERNACIONAL, Comité de la Cruz Roja Internacional, ACNUR, la ONU, Misión Mundial.

Agencias que en los inicios de la década de los noventa empezaron a denunciar de manera pública la situación de vulnerabilidad psicosocial, económica y política de la población colombiana víctima de hechos de barbarie y violación de derechos fundamentales.

Gracias a la presión de las organizaciones nacionales e internacionales defensoras de los derechos humanos, en Colombia hace más de 20 años se viene expidiendo y/o sancionando una serie de normatividad en la que se reconoce por parte del Estado que la pobreza, la exclusión y la violencia tiene un impacto negativo sobre la población colombiana, prueba de ello son: la Ley 387 del 18 de Julio de 1997; el Decreto 173 de enero 26

---

16 Psicólogo, Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Decano Facultad de Educación ciencias Humana y Sociales de la corporación Iberoamericana de Bogotá.

17 En el panorama Latino Americano podemos ubicar a Ignacio Martín Baró, Sacerdote Jesuita y Psicólogo investigador de la guerra, la pobreza, la desigualdad social y sus efectos en el tejido social y Maritza Montero, psicóloga Venezolana con múltiples trabajos relacionados con psicología política.

18 En este campo de interés es posible ubicar los trabajos y reflexiones realizadas por los colectivos de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, la Universidad Javeriana sede Bogotá, la universidad de los Andes de Bogotá, la Universidad Nacional abierta y a Distancia, la Universidad de Manizales y los trabajos realizados por la Corporación Ignacio Martin Baro y la Corporación AVRE, entre otros.

de 1998: el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada consignado en el documento CONPES 2924 de 1997, ampliada y reformulada en el documento CONPES 3057 del 10 de noviembre de 1999; el documento CONPES 3115 de mayo de 2001, el cual reglamenta la distribución presupuestal sectorial para el cumplimiento del documento CONPES 3057; el documento CONPES 3400 DE 2005, en el que se establecen metas y priorización de recursos presupuestales para atender a la población en situación de desplazamiento por la violencia en Colombia; la Ley 975 de 2005, Ley de Justicia y Paz, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios, decreto 2898, Con el cual se reglamenta la Ley 975; Ley 1448 de 2011 o Ley de víctimas, donde el Estado reconoce las víctimas directas e indirectas del conflicto armado interno y establece una serie de medidas de reparación integral de las mismas; Decreto 4800 de 2011, que es el decreto con el que el gobierno nacional reglamenta las medidas de reparación integral a las víctimas; Plan víctimas, en el que el gobierno establece los programas, entidades y recursos necesarios para llevar a cabo su propuesta de reparación integral a las víctimas del conflicto interno armado.

El reconocimiento público por parte del Estado colombiano[19] y la realidad socio-política de post-conflicto del país plantea un desafío enorme para los psicólogos en Colombia, el mismo relacionado con el diseño e implementación de un protocolo de atención psicosocial que contemple estrategias individuales, familiares, grupales, sociales y/o comunitarias de evaluación e intervención de los múltiples daños y/o secuelas dejadas por la vivencia prolongada de hechos de violencia social y política que han vivido las personas, las familias y grupos en las zonas geográficas del país donde ha tenido mayor impacto el conflicto armado interno.

Si en Colombia los psicólogos sociales no asumen de manera ética, y con la responsabilidad social y política que les corresponde la tarea que demanda el ejercicio de la profesión en contexto de postconflicto, serán inferiores al reto que les plantea el mismo. Si no incorporan el contexto sociopolítico en su quehacer profesional, los psicólogos y la psicología en Colombia estará forzada a repetir los desaciertos que cometieron otros profesionales de la psicología en diferentes regiones latinoamericanas,[20] en los cuales después de numerosos ensayos y errores terminaron incorporando las variables culturales, sociales y políticas como única alternativa para encontrar explicaciones e intervenciones adecuadas a los problemas individuales, sociales, culturales y políticos generados por los contexto de guerra y violaciones sistemáticas de los derechos humanos.

Ante nuevas realidades y problemas, la psicología como disciplina y profesión debe reflexionar desde sus fundamentos epistemológicos, a fin de determinar, describir y explicar las variables que constituyen los fenómenos objeto de estudio, esta actitud le permite al científico social anticipar las dificultades que pueden surgir en la aplicación del conocimiento.

En Colombia los psicólogos están siendo llamados de manera prioritaria y masiva por parte de ONG'S y or-

---

19 Colombia ha ratificado la mayoría de los principales instrumentos internacionales de derechos humanos, tales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su protocolo Facultativo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, la Convención Internacional Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos de los Niños; y es signatario del Estatuto de la Corte Penal Internacional.

20 CODEPU, ILAS y FASIC en Chile; SERSOC de Uruguay; UCA en el Salvador y el trabajo de Cooperantes Internacionales en Nicaragua y Guatemala.

ganismos gubernamentales como Acción Social, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y el Ministerio de Salud para dinamizar y a acompañar procesos de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado interno. Los psicólogos por su perfil profesional son los llamados a producir aportes para la formulación y ejecución de rutas y protocolos de atención psicosocial a víctimas de violencia política, son ellos los encargados de proponer alternativas de intervención en la búsqueda de la verdad, justicia y reparación como garantías para que las experiencias de lo inenarrable no se repitan.

La inquietud de este trabajo gira en torno a este llamado y a las respuestas que desde la psicología tanto académica como profesional se están dando ante la necesidad nacional de cerrar las heridas y construir las bases de una paz sostenible y duradera hacia el futuro, como es el propósito de la Ley de Justicia y Paz (2005) y la Ley de Victimas (2011)

Ante el llamado a la psicología de dar aportes a la construcción de una ruta y protocolo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado interno surgen las siguientes preguntas de reflexión ¿Cómo vienen respondiendo la academia y los psicólogos en Colombia frente este llamado?, y ¿Hasta qué punto las respuestas, aportes y/o sugerencias dadas por el gremio de psicología para la construcción de protocolos de intervención psicosocial están siendo acompañadas por una reflexión ético político sobre el hacer de la psicología en contextos de violencia sociopolítica o de conflicto armado?

Responder estas preguntas implica asumir una postura consciente y critica frente a lo que la psicología y los psicólogos han venido haciendo hasta hoy, en lo que respecta a la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado interno.

En las últimas dos décadas en Colombia las víctimas del conflicto armado se han convertido en objeto de intervención e investigación por parte de los psicólogos en distintas regiones del país; los psicólogos en Colombia han desarrollado una serie de trabajos investigativos con el ánimo de entender el impacto negativo que la vivencia de la violencia deja sobre las personas, estos trabajaos han aportado elementos comprensivos o explicativos de lo que ha implicado para las personas el sometimiento prolongado y sistemático de violaciones de derechos fundamentales .

En cuanto a la intervención psicosocial, es posible evidenciar que en el país han surgido múltiples propuestas de intervención psicosocial a población víctima del conflicto armado interno, las cuales han hecho énfasis en alguno de los aspectos de lo psicosocial, dentro de los modelos surgidos en el país que se autodenominan psicosocial podemos citar tres casos representativos y con amplia trayectoria en el país como son:

1. Caso de CEDAVIDA quien plantea una propuesta de intervención psicosocial desde una perspectiva educativa, 2. Caso AVRE quien hace énfasis en la salud mental. 3. finalmente el caso de la Fundación Dos Mundos que hace énfasis en el trabajo social, ninguna de estas tres organizaciones ha logrado dar una verdadera articulación de lo individual, lo social, lo cultural, lo económico y lo político como un todo integrado que atraviese cada uno de los ejes de la intervención psicosocial.

Esta característica se observa igualmente en los programas desarrollados por las agencias del estado como Secretaria de Salud, Acción Social, e igualmente por organismos internacionales como ACNUR y Cruz Roja Internacional.

Todas ellas comparten su origen noble de querer aportar al mejoramiento de la salud mental y calidad de vida de las víctimas, pero también participan de una misma limitación, no han alcanzado indicadores de logro que demuestren la eficiencia de los mismos en la reparación emocional, social y económica de las personas vulneradas por violaciones de sus derechos fundamentales, muchos de estos modelos de intervención psicosocial por el contrario han reforzado las condiciones de indefensión y vulnerabilidad de la población objetivo.

Al respecto el informe de la Procuraduría General de la Nación sobre la evaluación de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia (2009), plantea que los programas oficiales de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado interno tienen falencias en dos direcciones. Primero, en lo relacionado con los componentes de una política pública, la cual viene fallando por: 1.Cobertura material insuficiente. 2. Descoordinación entre las instituciones involucradas. 3. Inexistencia de metas de corto, mediano y largo plazo. 4. Presupuesto insuficiente. 5. Medidas y programas insostenibles. 6. Falta de adopción e implementación de indicadores de resultado.

Segundo, en relación con su materia especial, la cual presenta falencias por: 1. Ausencia de mecanismos adecuados de recolección de información. 2. Falta de información para las víctimas y de mecanismos de divulgación periódica de la oferta institucional. 3. Ambiente de inseguridad para las víctimas que se pretende atender.4. Insuficiencia de personal especializado para brindar atención a las víctimas. 5. Imposibilidad de diseñar y ejecutar procedimientos de atención adaptados a la población beneficiaria. 6. Condicionamiento de la atención psicosocial a la iniciación de procedimientos judiciales. 7. Ausencia de participación de la sociedad civil en el diseño, ejecución y control de los procedimientos de atención.

En la evaluación de los programas psicosociales de atención a víctimas de la violencia política desarrollados por el estado la Procuraduría general de la Nación encuentra un balance negativo en relación con el establecimiento de indicadores de efectividad en la atención y reparación de daños materiales, psicológicos y legales dejados por el sometimiento de violaciones de derechos fundamentales. Las fallas señaladas por la Procuraduría General de la Nación van más allá de lo técnico, administrativo y presupuestal resaltado y consignado de manera descriptiva en el informe; los vacios de las ofertas estatales tiene raíces ideológicas y/o epistemológicas, y están relacionados de manera directa con la misma concepción de víctima y reparación desde la cual el Estado viene abordado la atención de la problemática compleja de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia.

Surge entonces la pregunta por los factores conceptuales y/o epistemológico que ha imposibilitado la recuperación del papel social activo y la reactivación social y económica de la población víctimas de hechos violentos, factores que tiene que ver con varios aspectos relacionados con el enfoque externalista de trabajo comunitario; enfoque expuesto por la psicóloga Castro (1993) en su texto La Psicología, Los Procesos Comunitarios y la Interdisciplinariedad, entre los que se pueden destacar los siguientes:

1. La mayoría de las propuestas de intervención psicosocial por no decir todas,[21] se han caracterizado básicamente por ser propuestas formuladas, gestionadas y ejecutadas por entidades o agencias intermediarias entre la fuente financiera y la población destinataria, situación que ha llevado a considerar que la única y me-

21 Los trabajos ejecutados por Red de Solidaridad social (RSS) hoy Acción social y por el programa de Desarrollo y Paz del magdalena Medio, son un claro ejemplo de este modelo de intervención.

jor forma de intervenir las problemáticas de la población víctima de violencia politica son los modelos comunitarios externalistas[22]. Estas propuestas refuerzan la visión tradicional del trabajo en la que unos son los que piensan, planean y deciden, por un lado, y por el otro, otros "participan" colaborando en la ejecución de los programas. En últimas estas propuestas asumen a la población victimas de hechos violentos como un objeto de intervención y no como sujetos capaces de liderar el proceso de trasformación de su propia realidad, lo cual de manera indirecta pero no por ello menos efectiva perpetua la minusvalía y la dependencia psicológica, social y económica en la población en situación de vulnerabilidad.

2. Estas intervenciones no permiten la promoción, participación ni organización de la población víctima de violencia politica, no posibilita la autonomía ni dinamización de procesos sociales por parte de la comunidad, no permiten la activación de la memoria, el saber que paso y porque. Este modelo habilita a las instituciones gubernamentales para que sean ellas las que conduzcan los programas, dejando de esta manera restringida la participación de la comunidad sólo a dos aspectos: Dar la información que requieren las instituciones ejecutoras de proyectos y ser usuaria o beneficiaria de los servicios y programas gestionados por las iniciativas gubernamentales. (Aguilera, 1994)

3. Otro aspecto relacionado con este tipo de intervención, hace referencia a que la figura de contratación de agencias intermediarias lleva a que un porcentaje considerable de los recursos que se pudieran invertir en mejorar las condiciones de vida de las comunidades terminen disponiéndose para cubrir gastos de administración. Situación que ha llevado a que muchas agencias identifiquen la población vulnerable y/o víctima de violencia política como una oportunidad para aumentar los recursos. En ese sentido a las primeras que no les interesa que desaparezca de una vez y por todas las problemáticas que genera la experiencia traumática de la violencia política, es a las agencias que están rentándose de estas mismas problemáticas. Por ello sus intervenciones privilegian un modelo en la que las acciones no apuntan a transformar los pensamientos, actitudes y comportamientos, es decir no le apuntan a devolverle la mayoría de edad a la población que por hechos de violencia debió abandonar su lugar de origen (devolverle su independencia y autonomía)

4. Por último, la mayoría de estas iniciativas caen en contradicción con los principios rectores de la intervención psicosocial[23], pues si por un lado se busca la recuperación del papel social activo, recuperación de la memoria, reactivación social y económica de la población víctima de violencia política, la metodología externalista no es la más apropiada para lograr este propósito, pues el nivel de profundidad alcanzado por este tipo de intervención no llega realmente a consolidar trasformaciones positivas de la cotidianidad de la población en situación de vulnerabilidad por causa de hechos violentos. La intervención externalista abusa de la retórica, del discurso de los expertos, de la transmisión y reproducción descontextualizada de un sinnúmero de saberes. El externalismo deja a las personas en situación de vulnerabilidad y víctimas de hechos de violencia politica en una posición de pasividad, pues las personas dentro de este modelo solo son informantes, usuarias, beneficiarias, aprendices, etc. Una serie de roles que refuerzan la dependencia y alejan la intervención del

---

22 Estos modelos se caracterizan porque la comunidad es concebida como un objeto de intervención caracterizada por condiciones externas y circunstánciales que no tienen en cuenta la dinámicas internas que se dan en los grupos humanos, igualmente por generar trabajos comunitarios en los cuales quien planea y ejecutan las acciones son agentes externos a la misma comunidad.

23 Los cuales plantean acciones holísticas e integrales en pro de la recuperación de los proyectos individuales y colectivos de la población en situación de desplazamiento.

objetivo inicialmente trazado.

Entonces ¿Qué características debería tener las propuestas de intervención a víctimas de violencia política en Colombia, en el propósito de recuperar la verdad y lograr la justicia y reparación, es decir elaborar los hechos traumáticos que han paralizado las historias de vida, los proyectos de vida?

Ante la necesidad de elaborar y desarrollar propuestas de intervención psicosocial que apunten a la recuperación de los proyectos de vida de las personas y colectivos afectados por la violencia sociopolítica, los psicólogos se enfrentan a una disyuntiva, por una parte la necesidad de intervenir los traumatismos generados por la barbarie y violencia ejercida por los victimarios en contextos de guerra sociopolítica, y por el otro, enfrentar la resistencia a la reparación de daños emocionales, sociales, culturales, económicos y políticos que implica la imposibilidad de las víctimas de acceder a la verdad, justicia y reparación; lo anterior conlleva a que la intervención psicosocial se pierda en un sinsentido, en la medida en que la resignificación de lo sucedido, la recuperación de la memoria, necesariamente pasa por la posibilidad de nombrar, de hablar, de entender lo que sucedió.

Ante el panorama de la consolidación de la paz en Colombia, se requiere pensar en una intervención psicosocial que apunte a la recuperación de la memoria, aspecto sobre el cual los profesionales de la psicología no han trabajado lo suficiente, en la medida en que no se han realizado investigaciones e intervenciones que den cuenta de la incidencia de las violaciones de los derechos humanos en los proyectos de vida individual y colectivos de las personas víctimas de hechos violentos[24].

En ese sentido una intervención psicosocial que busque la recuperación de la memoria de las comunidades victimas de hechos de violencia sociopolítica debe tener en cuenta los siguientes elementos:

1. Lo individual debe ser asumido a través de lo colectivo. El reconocimiento de la individualidad de las afecciones debe ir a la par con el reconocimiento de la existencia de una situación traumática general en la población víctima de hechos de violencia sociopolítica. Las consecuencias de los hechos de violencia afectan a una persona, pero no se presentan en un solo individuo, sino en toda una población. Por ello es indispensable una intervención psicosocial de amplia cobertura que necesariamente tenga incidencia en todos y a la vez en cada una de las personas que constituyen una comunidad afectada por hechos de violencia sociopolítica, esto es válido tanto para atender problemas o asuntos referidos a los condiciones sociales y materiales, como para problemas de orden psicológico de las víctimas.

2. Lo anterior con lleva al segundo aspecto que se debe tener en cuenta en una intervención psicosocial que busque recupera la memoria, el cual tiene que ver con que *lo psicológico debe estar articulado a lo social, lo cultural y material*. La recuperación de los traumatismos psicológicos producto del sometimiento prolongado a hechos de violencia sociopolítica requieren la implementación de programas y proyectos que tengan como objetivo fundamental la verdad, la justicia y la reparación del daño, con el fin de recuperar el papel social activo de las víctimas y reconstruir los proyectos de vida tanto individuales como colectivos. Por consiguiente se debe asegurar que la intervención psicosocial por un lado sea una acción terapeuta y a la vez un programa de reconstrucción general de las condiciones de vida de las personas víctimas de violencia sociopolítica.

24 Solo hasta el 2008 aparecen los dos primeros textos encaminados a mostrar los daños dejados por los hechos de violencia sociopolítica sobre el tejido colectivo en el país, uno publicado en octubre el de la Fundación Dos Mundos y el otro en Noviembre publicado por la Corporación AVRE.

3. Finalmente la propuesta de intervención psicosocial debe apuntar a la construcción de comunidad, a fin de que sea un proceso organizativo, educativo y terapéutico.

Es claro que los problemas de la población víctima de los hechos de violencia sociopolítica no son únicamente psicológicos. Hay situaciones contextuales igualmente problemáticas, que se articulan con lo psicológico y para hacerle frente es esencial la acción conjunta de todas las víctimas, su participación activa y su compromiso, no solo individual sino en lo colectivo. Pues no es en lo individual sino en lo colectivo que las víctimas de la violencia sociopolítica pueden alcanzar la fortaleza para enfrentar las situaciones desestructurartes que viven las víctimas y transformarlas.

Conclusiones

Para lograr dar respuesta al desafío que le ofrece el contexto sociopolítico del país, los psicólogos sociales y comunitarios deben:

1. Asumir un papel protagónico en la formulación de propuestas de intervención que involucren a las víctimas como protagonistas de su propio proceso de reparación, en la que la verdad, la justicia y la reparación material, psicología y espiritual jueguen un papel fundamental en la restauración del tejido social y la reconstrucción de los proyectos de vida.

2. Reconstruir modelos teóricos y metodológicos de intervención psicosocial que permitan recuperar la memoria y la reconciliación nacional; modelos que promuevan el trabajo comunitario, la productividad social, cultural y económica de las víctimas, y que no repitan los desaciertos identificados en los enfoques patologuitas y externalista de intervención que han primado en las propuestas gubernamentales y algunas ONG'S.

Referencias

Armando Aguilera Torrado (2001) Análisis de la ley 387: su impacto psicosocial en la población desplazada. *En Revista Reflexión política,* 3 (5), 94 -104.

Armando Aguilera Torrado (2003) Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *En Revista Convergencia* 10 (31), 44-54.

Armando Aguilera Torrado (2008) Análisis de los programas de prevención del crimen y promoción de los derechos humanos en Colombia. *En Revista Criminalidad* 50 (2), 31-41.

Ardila Constanza (1996) La cosecha de la ira. Bogotá: CEDAVIDA.

Ardila Constanza (1998) Guerreros Ciegos. Bogotá: CEDAVIDA.

Ardila Constanza (2007) Un Enemigo Conocido. Bogotá: CEDAVIDA.

Bello Martha Nubia, Martin Cárdenas Elena y Arias Fernando Jiovan (20002) Efectos psicosociales y culturales

del desplazamiento. Bogotá: Coeditaras Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos y Corporación AVRE.

Bello Martha Nubia y Ruiz Sandra (2002) Conflicto Armado Niñez y Juventud: Una Perspectiva Psicosocial. Bogotá: Coeditoras Universidad Nacional y Fundación Dos Mundos.

Bello Martha Nubia Albarracín Bello (2005) *Bojayá, memoria y río: violencia política, daño y reparación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Camilo Gloria Amparo (2000) Impacto psicológico del desplazamiento forzoso: Estrategia de intervención. *En: Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá: Coeditoras Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos y Corporación AVRE.

Camacho Guizado Álvaro y Otros (2008) Trujillo Una Tragedia que no Cesa. Primer Informe de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Bogotá: Editorial Planeta.

Castro María Clemencia (1996) La psicología, los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad. Bogotá: Almudena Editores.

CINEP (2009) El Reto de las Víctimas el reconocimiento de Sus derechos (Informe especial). Bogotá: CINEP.

CODHES. (2007) Desplazamiento y derechos Humanos. Bogotá: CODHES.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2009) Recordar y Narrar el Conflicto. Herramientas para Reconstruir Memoria Histórica. Bogotá: CNRR.

Corporación AVRE (2006) Módulo Aspectos psicosociales de la reparación integral. En: Voces de Memoria y Dignidad. Material Pedagógico sobre Reparación Integral. Corporación AVRE. Bogotá, Colombia.

Corporación AVRE. (2008) Dimensión política de la reparación colectiva. En Cuaderno de Reflexión sobre Reparación Integral. Corporación AVRE. Bogotá, Colombia.

Corporación AVRE (2008) Lugar imperativo del acompañamiento psicosocial y la atención en salud mental: Reflexiones desde la práctica colombiana. Bogotá: Corporación AVRE.

Departamento Nacional de Planeación (1997) Documento CONPES 2924. Bogotá: Ministerio del Interior.

Departamento Nacional de Planeación (1999) Documento CONPES 3057. Bogotá: Ministerio del interior.

Departamento Nacional de Planeación (2001) Documento CONPES 3115. Bogotá: Ministerio del interior.

Departamento Nacional de Planeación (2005) Documento CONPES 3400. Bogotá: Ministerio del interior.

González Oscar (1977) Nos queda la palabra.. Madrid: Editorial Benita.

Kordon Diana; Edelian Lucia y Otros. (1986) Efectos psicológicos de la

represión política. Sudamericana Planeta. Buenos Aires, Argentina.

Kordon Diana et al, EATLP. (1995) La impunidad una perspectiva psicosocial y

clínica. Sudamericana. Buenos aires. Argentina.

Ley 387 de 1997. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ley 418 de 1997. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ley 782 de 2002. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ley 975 de 2005. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá, Colombia.

Martín Baró Ignacio. "La violencia política y la guerra como causa del trauma Psicosocial en el Salvador" (1990) En: Selección Ignacio Martín – Baró. *Psicología social de la guerra. Trauma y terapia.* San Salvador: UCA Editores

Meertens Donny (2002) Desplazamiento e identidades sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Meertens Donny (2003) Género, desplazamiento y derechos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Memorias II Seminario Latino Americano Violencia Impunidad y Producción de Subjetividad (2001). Disponible en WEB Red Salud – DDHHH. Editores grupo tortura nunca mais R/J, IRCT. Brasil.

Mesa de Acción Psicosocial (2009) **¿Por qué la Invisibilización de las víctimas en el Conflicto Armado Colombiano?** *Impactos Individuales y Sociales*. Bogotá: Corporación AVRE.

Pardo Jorge Eliecer Fundación (2008) La Palabra y el duelo. *En revista Razones y Emociones. Lenguaje y conflicto*. (20), 8-12.

Procuraduría General de la Nación (2009) Valoración de los Programas Oficiales de Atención Psicosocial a Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.

25 – RIESGO DE SUICIDIO Y APOYO FAMILIAR EN MUJERES RECLUÍDAS EN UNA CÁRCEL EN COLOMBIA

AUTORES:

Richard Larrotta C[1]

Jorge Arturo Martínez Gómez[2]

Nadia Marcela. Pérez Solano.

Diana Gabriela Martínez García[1]

María Camila Córdoba Castañeda[1].

[1]Universidad Pontificia Bolivariana (Seccional Bucaramanga).

[2]Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Tunja.

Nota del autor

[1] Correspondencia: Carrera 36 # 51 – 80, Cabecera, Bucaramanga / Colombia. Correo electrónico: richard.larrotta@upb.edu.co richardcastt@gmail.com

[2]Correspondencia: Calle 24 No. 5-63, Antiguo Hospital San Rafael, Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Correo electrónico: jorgearturo.martinez@uptc.edu.co

Resumen

El objetivo fue determinar la relación entre riesgo de suicidio y el apoyo familiar en un grupo de mujeres en una cárcel de Colombia. El estudio fue de corte empírico analítico de tipo descriptivo correlacional. Los participantes fueron 103 internas en edades comprendidas entre 18 y 62 años. Los instrumentos fueron la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik y un cuestionario en el que se indagó por la frecuencia de visitas que recibía la interna. Los resultados indican que las internas se encuentran en riesgo elevado de suicidio. El 30,9 % reportó no estar siendo visitadas. Se encontró una correlación significativa entre ser visitado y el riesgo de suicidio. Los resultados podría deberse a que el ingreso a prisión y específicamente la perdida de la libertad es percibida como un castigo que trae como consecuencia la reducción de beneficios o reforzamiento positivo con los que contaban las internas antes de entrar al establecimiento carcelario.

Palabras claves: Riesgo de suicidio, mujeres, prisión, familia.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relations between risk of suicide and family support in a group of convicted and detained women in a prison in Colombia. The study was empirical of analytical descriptive correlational court. Participants were 103 internal aged between 18 and 62 years (x = 34.7; SD = 10). Was used Suicide Risk Scale Plutchik to assess the risk of suicide and to know family support was considered a questionnaire in which questions were asked the frequency of visits the inmates received. The results indicate that the average in the range of 10.37 Plutchik is a DS of 2.37, which shows an increased risk of suicide in this group of inmates. 30.9% reported has not been visited. In addition was found there is a significant correlation between being visited and risk of suicide r^2 (N = 103) = .216, p = .028. The results could be because of the entry to prison and specifically the loss of freedom is perceived as a punishment of conducts, that results in reduced profits or positive reinforcement that the inmates had before entering the prison facility, which it generates changes in their plan of life and affects their mental health.

Keywords: Suicide risk, women, prison, family.

Riesgo de Suicidio y Apoyo Familiar en Mujeres Recluidas en una Cárcel de Colombia

De la Cruz & Sarró (2000) refieren que el fenómeno del suicidio ha sido un tema universal que se ha venido presentando en todos los tiempos sin importar época ni cultura; sin embargo la actitud que la sociedad presenta frente a dicho fenómeno se ve influenciada por las diversas teorías relacionadas con su causa y origen, atribuyendo las distintas valoraciones otorgadas por la religión, la filosofía, la concepción popular, etc. Hoy en día, la Organización Mundial de Salud (OMS, 2012) reporta que por cada año que transcurre, un millón de personas se suicidan, lo que representa una tasa de "mortalidad global" de 16 suicidios por cada 100.000 habitantes o una muerte cada 40 segundos; agregando que durante los últimos 45 años, la tasa de dicho fenómeno se ha venido acrecentando en un 60% en todo el mundo, considerándose una de las tres primeras causas de muerte entre las personas de 15 a 44 años y la segunda causa en el grupo de 10 a 24 años, identificándolo como un problema de salud pública debido a que esta situación puede afectarle a cualquier individuo parte de la población en general (OMS, 2015). Colombia se encuentra ubicado en el tercer lugar con mayor número de casos después de Cuba y Brasil; el Ministerio de Salud indica al suicidio, como la cuarta forma de violencia en el país con una tasa de mortalidad de 3,84 por cada 100.000 habitantes. Los departamentos con el mayor número de casos registrados, fueron Antioquia (329), Bogotá D.C. (236), Valle del Cauca (158), Cundinamarca (116) y Santander (86). Las ciudades capitales con el mayor número de casos fueron Bogotá (236), Medellín (124), Cali (64), Barranquilla (56) e Ibagué (42) (Cifuentes, 2013; p. 1). El espectro del suicidio, es visto como una conducta multicausal en donde se encuentran diversos factores e implicaciones de alta complejidad (personales, sociales, económicas y familiares) que inciden sobre él (Martínez, Romero, Rey de Cruz & Cañón, 2011),

por lo tanto, este fenómeno ha sido de gran interés en diferentes instituciones, entre ellas las prisiones debido a las consecuencias médicos-legales que trae consigo (De la Espriella, R., 2010), en donde por cada suicidio que se presenta en la calle, dentro de dichos establecimientos se producen 17.

En Colombia, Muñagorri & Peñalver (2008) señalan con gran interés este fenómeno debido a que las estadísticas de suicidio en este tipo de población, se ha venido acrecentando repentinamente desconociéndose las verdaderas causas que se relacionan con él. En el estudio del comportamiento suicida realizado en las cárceles de Colombia se evidenció que para el primer trimestre de 2013 se presentaron cinco suicidios en hombres y ninguno en mujeres (Larrotta, Luzardo, Vargas & Rangel, 2014). Lo cual aumento para lo trimestres restantes como lo refiere el estudio de comportamiento suicida del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Cifuentes, 2013) se identifica que en las instituciones penitenciarias para el 2013, se presentaron 20 suicidios (1,26% del total de suicidios ocurridos en este mismo año), con un incremento del 42,8% (6 casos) respecto al año anterior; para el año 2012 no se registró ningún suicidio femenino en centros de reclusión mientras que en el año 2013 se registraron dos. De acuerdo con la relevancia de las cifras, se han intentado determinar cuáles son los factores que se encuentran relacionados con el riesgo de suicidio (Saavedra & López, 2013), definiendo como riesgo la contingencia o proximidad de un daño.

La privación de la libertad, es considerada quizá como una de las experiencias con mayor dificultad de vivir (Ruiz, 2007; Milulic, 2004) debido a la implicación de las áreas cognitivas, conductuales y familiares al ingresar al establecimiento y al encuentro con los factores de riesgo que amenazan la esperanza y pueden desarrollar el comportamiento suicida (Ruiz, 2007). Mojica, Sáenz & Rey-Anacona (2009) resaltan el encarcelamiento o la condición de presidiario, como factores que afectan gravemente el proyecto de vida del individuo, incidiendo de esta manera en el cambio de modo de vida, en su salud mental y en la posible ausencia de redes de apoyo familiar y social, convirtiéndolos en una población vulnerable y propensa a sufrir depresiones y al acto suicida (Del Corral, 1994; Soria, Berrocal, Caño, Rodríguez, 2004), ya que este tipo de "instituciones totales" ejercen una internación en contra de la voluntad de la persona (De la Espriella, R., 2010)

Sánchez (2001), plantea un modelo de factores de riesgo para el suicidio en el que hace referencia a los factores psicosociales, señalando la ruptura de los sistemas de soporte familiar y social y la relación que presenta el riesgo de suicidio con la separación de los redes de apoyo familiares (Konrad & Colds, 2007) debido al aislamiento social físico y la aparición de estresores que pueden provocar estados de ánimos depresivos. Thoits (1995), expone la necesidad de la mujer de entablar redes de apoyo con el fin de liberar emociones que tiende a expresar con mayor facilidad y la hace más vulnerable al intento y la ideación suicida (Nock & Cols, 2008), mientras en el hombre, se evidencia un mejor manejo del control de las emociones y la capacidad de dar una mejor respuesta a los estresores (Thoits, 1995).

Guibert & Torres (2001) identifican la dinámica familiar como una variable de riesgo esencial asociada al comportamiento suicida en esta población; mencionando como factores importantes, la cohesión del sistema familiar, su funcionalidad (jerarquía, roles, comunicación, capacidad de adaptación al cambio y recursos de afrontamiento) debido a que es la primera institución con la que el sujeto tiene contacto y es influenciado de manera directa y duradera en la construcción de la personalidad y adicionalmente, media como agente modulador en la relación existente entre el individuo y el medio que lo rodea permitiendo que se fortalezca

o se debilite la adopción de nuevas conductas protectoras de la salud o que funcione como factor de riesgo protector a partir de dicha funcionalidad familiar (Gutiérrez et al., 2002; González et al., 2002). Por esta razón, el objetivo de este trabajo fue establecer la relación entre el apoyo familiar y el riesgo de suicidio en un grupo de mujeres recluidas en una cárcel de Colombia.

MÉTODO

El presente estudio fue de corte empírico analítico de tipo descriptivo correlacional. Participaron 103 internas de las cuales 26 de ellas eran sindicadas y 77 condenadas y recluidas en un establecimiento penitenciario del Departamento de Santander Colombia. Todas eran de sexo femenino con un rango de edad comprendido entre 18 y 62 años; (M= 34.7; DS = 10). Las participantes del proyecto fueron seleccionadas por medio de un muestreo aleatorio simple de una población total de 490 internas que se encontraban en el establecimiento y participaron voluntariamente sin ningún tipo de beneficio a cambio.

Para esta investigación se usaron dos instrumentos que miden cada una de las variables de interés. La Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (Risk of Suicide, RS), dicha escala discrimina entre las personas con y sin riesgo suicida. Consta de 15 preguntas dicotómicas (sí/no) que incluyen cuestiones relacionadas con intentos autolíticos previos, intensidad de la ideación actual, sentimientos de depresión, desesperanza y otros aspectos relacionados con las tentativas. Tiene como objetivo diferenciar individuos normales y aquellos que presentan riesgo suicida.

Adicionalmente, se utilizó un cuestionario para la recolección de información relacionada con las redes de apoyo familiares y frecuencia de visitas aplicado a las internas con el fin de identificar qué factores dentro de dicha dimensión familiar pueden estar relacionados con el riesgo de suicidio en la población reclusa.

Resultados

El 56.3% (n=59) de los participantes pertenecen al estrato socioeconómico uno, seguido del dos con un 29.1%. Además, el 92% señalan ser solteras. Con respecto a la frecuencia de visitan a las internas en los centros penitenciarios el 29.1% (n= 30) refiere no ser visitadas por sus familiares y el 15.5% señalan que son visitadas semestralmente, solo un 16.5% señalan tener visitas semanalmente (Ver tabla 1).

Tabla 1

Nivel Socioeconómico		
	Frecuencia	Porcentaje
Estrato 1	59	57,3
Estrato 2	30	29,1
Estrato 3	13	12,6
Estrato 4	1	1
Nivel Educativo		
	Frecuencia	Porcentaje
1-3 Grado	22	21,4
4-5 Grado	27	26,2
6-8 Grado	17	16,5
9-11 Grado	28	27,2
Superior	9	8,7
Estado Civil		
	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	95	92,2
Casado	1	1
Unión Libre	6	5,8
Frecuencia con el que lo visitan		
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	30	29,1
Semanal	17	16,5
Quincenal	21	20,4
Mensual	19	18,4
Semestral	16	15,5

El 74.8% de la internas están condenadas y el 25% esta sindicadas, los delitos más comunes por los que se encuentran recluidas son: (a) Trafico, fabricación o porte de estupefacientes, 58.3%; (b) Homicidio 7.8% y (c) Hurto, 7.8%. (ver tabla 2)

Tabla 2

Delitos por los que se está condenadas

Situación Jurídica		
	Frecuencia	Porcentaje
Sindicado	26	25,2
Condenado	77	74,8
Tipo de Delito		
	Frecuencia	Porcentaje
Homicidio	8	7,8
Trafico, fabricación o porte de estupefacientes	60	58,3
Extorsión	3	2,9
Porte de armas de fuego o munición	1	1
Hurto	8	7,8
Hurto agravado	4	3,9
Lesiones personales- hurto	1	1
Trafico y fabricación de moneda falsa	2	1,9
Concierto para delinquir	4	3,9
Violencia intrafamiliar	1	1
Rebelión	3	2,9
Tentativa de homicidio	2	1,9
Secuestro	1	1
Usurpación de marcas	1	1
Lavado de activos	1	1
Usurpación de marcas	3	2,9

Los resultados indican que la media en la escala de Plutchik es de 10,37 con una DS de 2,37, lo que evidencia un riesgo elevado de suicidio en este grupo de internas. Con respecto a las variables de ser visitados y riesgo de suicido en las internas, se encontró una correlación significativa r^2 (N=103) = .216, p = .028.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue establecer la relación entre el apoyo familiar y el riesgo de suicidio en grupo de mujeres condenadas y recluidas en una cárcel de Colombia.

En comparación con los resultados y conclusiones de otros estudios similares realizado con esta variables de estudio, el ingreso a prisión es considerado como una de las experiencias más traumáticas para el ser humano (Ruiz, 2007; Milulic, 2004) desemboca en el aislamiento social, físico, dificultades para acceder a mecanismos

de apoyo, lo cual es un factor para la aparición de estresores y estados emocionales como depresión y ansiedad (Sanchez, 2001; Konrad, Daigle, Daniel, & Cols. 2007).

Los resultados de este estudio evidencian que existe la relación significativa entre el apoyo familiar y el riesgo de suicidio en este grupo de internas, lo cual podría deberse a que el ingreso a prisión y específicamente la perdida de la libertad es percibida como un castigo de conductas que trae como consecuencia la reducción de beneficios o reforzamiento positivo con los que contaban las internas antes de entrar al establecimiento carcelario, lo que genera modificaciones en el proyecto de vida y afectación en la salud mental (Sanchez, 2001; Larrotta, 2012) (Mojica, Sáenz & Rey-Anacona, 2009). Estos factores las convierte en una población vulnerable al riesgo suicida (De la Espriella, 2010). De esta forma, Nock y Cols (2008) han señalado que en el género femenino hay más riesgo para la ideación o el intento de suicidio.

En este sentido, y dado que esta investigación se centró en el estudio del género femenino, en relación con 103 internas, es de acotar que las mujeres al ser más expresivas que los hombres, quienes no exteriorizan sus sentimientos y emociones, necesitan establecer relaciones de ayuda para liberar sus sentimientos (Thorts, 1995). Y dado que, los resultados encontrados aquí, donde el 30,9% de la muestra evaluada reportó no estar siendo visitadas, supone que esta ausencia de acercamiento familiar que es propia de las consecuencias del ingreso a prisión y que deriva en la ruptura de las relaciones familiares, se ha constituido en un factor de riesgo para generar intentos de suicidios en esta muestra, tal como lo mencionan los resultados de otras investigaciones (Del Corral, 1994; Soria, Berrocal, Caño, Rodriguez, 2004).

Finalmente, como limitaciones de nuestro estudio cabe resaltar que para futuras investigaciones se debe profundizar en la dinámica familiar que subyace a la ausencia de las visitas, pues para autores como Guibert y Torres (2001) esta es una variable de riesgo esencial asociada al comportamiento suicida en esta población. En tanto que otros, consideran el apoyo familiar como un factor de protección para las internas (Torres- Llosa, 2014; Gutiérrez et al., 2002; González et al., 2002; Tuesca & Navarro, 2003).

Referencias

Cifuentes, S. (2013). Comportamiento de suicidio en Colombia. *Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses*. Bogotá.

De la Espriella, R. (Junio, 2010). Suicidio en instituciones psiquiátricas, 1998-2007. *Revista Colombiana de Psiquiatría,* 39(2), 268-290.

Del Corral P. Trastorno antisocial de la personalidad. (1994). En: Eche- burúa O, editor. Personalidades violentas, p. 301. 27. Madrid: Pirámide.

Guibert, W., & Torres, N. (2001). Factores psicosociales de riesgo de la conducta suicida. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 19*(5).

González, C., Villatoro, J., Alcántar, I., Medina, M., Fleiz, C., Ber- múdez, P. y Amador, N., (2002). Prevalencia de

intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, 25 (6), 1-12.

Gutiérrez, P., Osman, A., Barrios, F., Kopper, B., Baker, M., & Haraburda, C. (2002). Development of the reasons for living inventory for young adults. Journal of Clinical Psychology, 58(4), 339-357.

Konrad, N., Daigle, M., Daniel, A., Dear, G., Frottier, P., Hayes, L., Kerkhof, A., Liebling, A. & Sarchiapo- ne, M. (2007). Recommendations from the in- ternational association for suicide prevention task force on suicide in prisons. Crisis, 28 (3), 113-121. Recuperado de: http://www.ncbi.nlm. nih.gov/pubmed/17992824.

Larrotta. C., R. (2012). Psicología penitenciaria. Una mirada al mundo del victimario desde el quehacer del psicólogo, Bucaramanga, Colombia.

Larrotta C., R., Luzardo B., M., Vargas C., S. & Rangel N., K. (2014). Características del comportamiento suicida en cárceles de Colombia. R*evista Criminalidad,* 56 (1), 83-95.

Martínez, E., Romero, M., Rey de Cruz, N. & Cañón, w. (2011). Riesgo de suicidio en jóvenes universitarios de Bucaramanga en el año 2011. *Revista de Investigación Escuela de Enfermería UDES.*

Milulic IM, Crespi MC. (2004) Contexto carcelario: un estudio de los estresores y las respuestas de afrontamiento en detenidos primarios y reincidentes. Anuario de Investigaciones [Internet]. Pp.12: 211-8. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/ anuinv/v12/v12a21.pdf.

Mojica, C. A., Sáenz, D. A. & Rey-Anacona, C. A. (2009). Riesgo suicida, desesperanza y depresión en internos de un establecimiento carcelario co- lombiano. Revista Colombiana de Psiquiatría, 38 (4), 681-692.

Muñagorri, R., & Peñalver, M. (Diciembre, 2008). Intentos autolíticos en prisión: Un análisis forense. *Revista Anales de Psicología*, 24 (2). ISSN: 1695-2294

Nock, M. Borges, G. Bromet, E. Alonso, J. Angermeyer, M. Beautrais, A. Bruffaerts, R. Tat Chiu, W. Girolamo, G. Gluzman, S. & Cols. (2008). Cross-national prevalence and risk factors for suicidal ideation, plans and attempts. The British Journal of Psychiatry 192, 98–105.

Organización Mundial de la Salud. (2012). Suicidio. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/

Organización Mundial de la Salud. (2015). Recuperado de http://www.who.int/topics/suicide/es/

Plutchik R, Van, H., Conte, H., Picard, S. (1989). Correlates of suicide and violence risk: the suicide risk measure. *Comprehensive Psychiatry,* 30 (4), 296-302.

Ruiz, J. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. Revista Latinoamericana de Psicología, 39(3), 547-561.

Saavedra, J. & López M. (2013). Riesgo de suicidio de hombres internos con condena en centros penitenciarios. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental.* Barcelona. http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.07.004

Sánchez, H. (2001). Risk factor model for suicide assessment and intervention. Professional Psychology: Re-

search and practice, 32, 351 – 358.

Sarró, B. & De la Cruz, C. (2000). Los suicidios. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud.

Thoits, P. (1995). Stress,coping, and social support processes: where are we? What next?. Journal of Health and social behavior. Journal of health and social behavior . (extra issue): 53 – 79.

Torres – Llosa, K. (2014). *Esperanza y razones para vivir en internas de penales modelo de lima*. (Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología). Pontificia universidad católica de Perú.

Tuesca, R., & Navarro, E. (2003). Factores de riesgo asociados al suicidio e intento de suicidio. *Salud Uninorte*, *17*, 19-28.

Soria M, Otamendi A, Berrocal C, Caño A, Rodríguez C. Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expec- tativas de desesperanza en adolescentes. Psicothema [Internet]. 2004;16(3):476-0. Disponible en: http://webcache.googleuser- content.com/search?q=cache:OD8Uj07rXe0J:www.unioviedo. es/reunido/index.php/PST/article/download/8225/8089+&cd=1 &hl=es&ct=clnk&gl=co.

26 - CONDUCTAS DE RIESGO, ALCOHOL, DROGA y VIH EN ADOLESCENTES. A 10 AÑOS VISTA

AUTORES:

Risueño Alicia[25], Motta Iris, Mas Karina, Raphael, Sandra,

Fontela Ana, Mas Colombo, Eduardo [1]

Departamento de Biopsicologia - Universidad Kennedy

Argentina

Resumen

Aunque las cifras de personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) se han estabilizado en los últimos años, la población adolescente sigue siendo foco de atención debido a la vulnerabilidad y frecuencia de conductas de riesgo en salud sexual y reproductiva que presentan. Las conductas de riesgo en la adolescencia se constituyen en las principales causas de morbimortalidad de esta etapa. Los hábitos adquiridos y consolidados en la adolescencia pueden además contribuir a la ***morbilidad y mortalidad precoz.*** A diez años de las primeras investigaciones en el marco de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires acerca de sus conductas, consideramos necesario relevar la situación actual, con el fin de generar estrategias de promoción y prevención, que disminuyan los riesgos frente a la transmisión por VIH/SIDA, consumo de alcohol y otras sustancias enfocadas a las características propias de la población. Establecimos la relación entre información y conocimiento y su influencia en la presencia de conductas de riesgo y transmisión de VIH y cómo se perciben en relación a las mismas. Se efectuó un estudio descriptivo y transversal a través de una encuesta autoadministrada, anónima y voluntaria, compuesta por 47 ítems, de los que hemos seleccionado aquellos referidos al objetivo de esta presentación.

Palabras Claves: Adolescencia- riesgo, alcohol, droga, VIH

Summary

Although the number of persons who lives with the HIV and AIDS has stabilized in the last years, the teenager's population still been the focus due to its vulnerability and frequency of behavior's risk in sexual health and reproductive which presents. The behavior's risk at teen-age represents the mainly reasons of morbidity and mortality of this stage. The acquire and consolidated habits could also contributes to the premature morbidity and mortality. Ten years after the first researches in Buenos Aires City and Gran Buenos Aires, we believe its a must to relieve the current situation, having the purpose to generates promotion and prevention's strategies which decrease the HIV/AIDS transitions' risks, alcohol addiction and others substances fo-

25

cused on the characteristics of the population. We have established the relation between information and knowledge and its influence at the risk's behaviors and HIV transition and how can perceive the relation between them selfs. A descriptive and traversal research has been made throughout a self-administered survey, anonymous and voluntary, composed by 47 issues, of which we have selected those related to the objective of this presentation.

Key Words: Teenagers-Risk, alcohol, drugs, HIV

Introducción

Desde la aparición de los primeros enfermos del síndrome de inmunodeficiencia adquirida [SIDA] ha transcurrido más de medio siglo. A partir de la identificación del agente patógeno, el virus de inmunodeficiencia humana [VIH], en 1983 hasta la fecha, las investigaciones científicas han aportado importantes avances que condujeron a que no sólo haya aumentado el tiempo de vida de los enfermos sino que también se haya retrasado la aparición del período sintomático y mejorado la calidad de vida para todos ellos. Podemos aseverar que en estos últimos quince años con la implementación de los nuevos tratamientos antirretrovirales de gran actividad el pronóstico se ha modificado, y de ser una patología subaguda y mortal a corto plazo, pasó a ser una enfermedad crónica y controlable. No son estos los únicos cambios que sufrió el desarrollo de la enfermedad y el conocimiento de la misma sino que, al mismo tiempo, se fue modificando la epidemiología. Se tornó paulatinamente en una patología que no discriminó sexo, edad ni condición social. Es así, como *"Estrategia de ONUSIDA"* para 2011-2015 es "*revolucionar la prevención del VIH, catalizar la próxima fase del tratamiento, la atención y el apoyo, y progresar en la realización de los derechos humanos y la igualdad de género*" (2010, p 10).

Según los datos de ONUSIDA cada día ser registran más de 7.000 personas que contraen el VIH y casi 40 millones de personas viven con el virus en el mundo. Si bien, en Latinoamérica los datos oficiales registran un descenso de fallecidos del 36% en la última década, asciende a 1,8 millones las personas que viven con el VIH. Las dos terceras partes de los infectados viven en los cuatro países más grandes: Argentina, Brasil, Colombia y México.

En Argentina, según el Boletín epidemiológico VIH de 2014 de la Dirección de Sida y ETS dependiente del Ministerio de Salud, viven 110.000 personas con el VIH pero solo el 70% conoce su serología, se notifican 6.000 nuevos casos por año y la relación es de 2,1 varones por cada mujer diagnosticada. Por otro lado, la edad media de diagnóstico es de 33 años en los varones y de 32 años en las mujeres. Del cien por cien diagnosticados, un 34% corresponde a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un 29% al Gran Buenos Aires, que sumadas a otras zonas urbanas del país constituyen un 79,90%.

Los datos, a su vez, refieren que las personas que se han realizado la prueba se encuentran entre los 20 y 49 años y reportan que su primera relación sexual ha sido alrededor de los 15 años.

Ya habíamos informado en comunicaciones anteriores y con datos proporcionados por ONUSIDA (2008) que una enorme cantidad de jóvenes desconoce cómo se transmite el VIH/SIDA. Encuestas efectuadas en 64 países indican que el 60% de los varones y el 62% de las mujeres de 15 a 24 años de edad no tienen un conoci-

miento preciso y exhaustivo sobre el VIH y cómo evitar su transmisión. Tales datos fueron confirmados por nosotros en el año 2005 y 2008 y se vuelven a ratificar en la investigación 2015, resaltando la significatividad de los mismos, ya que tanto el 100% de la muestra estudiada entonces como la actual corresponde a la franja de mayor transmisión en Latinoamérica.

A partir de la gravedad de los datos epidemiológicos aportados por los organismos oficiales, nos resulta llamativo que la Ley de Educación Sexual Integral (Nº 2110) en la Ciudad de Buenos Aires que data de octubre del 2006, llegó 15 años después de la promulgación de la Ley Nacional de SIDA Nº 23.798 cuya reglamentación (Nº 1.244/91) en su art. 1° invita a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a incorporar la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación. Por otro lado, como bien se señala en la denominación de la ley, ésta apunta a "trabajar" aspectos que si bien consideramos fundamentales en la prevención de VIH, dejan fuera otros que no se corresponden a transmisión del virus por relaciones sexuales y, como analizaremos luego, se convierte en un arma de doble filo.

Parece que la población en general, y los legisladores y autoridades sanitarias y educativas en particular, no hubieran tomado conciencia de la urgencia epidemiológica en la que venimos estando inmersos. Además, si bien desde el 2006 contamos con una ley de educación sexual integral, que se ha puesto en marcha con diferente grado de consistencia y continuidad, la realidad nos muestra que la implementación de las actividades que en ella se promueven parte de una visión cientificista con predominancia del modelo biomédico que ha caracterizado las intervenciones preventivas hasta la actualidad, a pesar que en su Cap.1 art. 2 propone la formación en valores. De esta manera, se observa ineficacia en la instrumentación de las estrategias que se pusieron a disposición de los docentes, quienes denuncian (Mas Colombo et al, junio 2007, pp5-7) que no están recibiendo la formación y actualización que requieren para cumplir de manera adecuada con todas las responsabilidades que le corresponden a la escuela.

Ya en su momento observamos que trabajos relevados (GCBA, 2005; Guastini, Grieco, 2003; Maneiro, Rodal, Bargalló, 2003; Rogalski, García Tuñon, Bicco Innamorato, Sigal, 2003) marcan un sesgo biomédico que deja de lado al adolescente desde una visión integrativa en la que se lo considere como unidad biopsicosocial. Otros autores parten de posturas ideológicas que desconocen las características biopsicosociocognitivas del adolescente (Mas Colombo et al. Junio 2008; Risueño, Motta, 2008; Risueño, Motta, Mas Colombo, 2008).

Desde nuestro punto de vista estos errores estratégicos son los que no permiten que las buenas intenciones en términos de planes de prevención logren el objetivo de disminuir la incidencia de transmisión del VIH/SIDA en la población adolescente.

De lo antedicho surgen diversas consideraciones reforzando que el modelo que se sigue implementando se basa casi exclusivamente en los aspectos biomédicos de la transmisión del VIH, priorizando los factores cognitivos y racionales que llevan a la mera incorporación de información, dejando de lado la formación en la esfera ontoaxiológica. El hombre ha privilegiado en estos años su ser pensante, desvalorizando otros aspectos de sí mismo que son ineludibles para constituirse en humano, venerando ideologías y suponiendo que sólo con la razón y la técnica se puede controlar todo. Informar y conocer sobre el SIDA no basta, aunque estos son postulados básicos de cualquier acción preventiva, sobre todo si nos referimos a prevención primaria. Ésta

se vale de la educación, pero no hay educación en tanto y en cuanto no hagamos de ella un saber, en tanto no nos pertenezca, en tanto no sea autoeducación. La razón no es suficiente si no consideramos el para qué, el sentido de nuestra existencia, el valor de elegir y no consideremos que el cuerpo no es eterno. No alcanza con percibir o pensar, debemos mirar, mirarnos y mirar al otro. La mirada como constitutiva de lo psíquico nos da sentido, posibilita un hombre con imaginación, con desarrollos valorativos. El mundo requiere de un hombre que mire y se mire (Risueño, Mas Colombo, 2001; Mas Colombo et al., 2002, 2003, 2004). Dada la vulnerabilidad de los adolescentes en virtud de sus características biopsicosociocognitivas y teniendo en cuenta los datos epidemiológicos actuales (Ministerio de Salud de la Nación, 2014), abordamos la investigación de sus conductas de riesgo y los conocimientos que tienen sobre VIH/SIDA. Además, dado que la epidemia se concentra en la región central del país y en especial en la ciudad de Buenos Aires (Ministerio de Salud, Agosto, 2014), se considera de suma importancia el relevamiento de datos realizado en ella.

Las características biopsicosocognitivas del período adolescente señaladas en el párrafo anterior se relacionan con una conciencia de temporalidad aún en construcción, que los somete a conductas ligadas a la inmediatez, conduciéndolos a la falla en el control de los impulsos, con un mañana que sólo es presente y que no permite la reflexión; imposibilitando la autopercepción que conduce a la conciencia de mismidad (Mas Colombo, 2001). El adolescente, en pleno desarrollo, aún está imposibilitado de llevar a cabo un equilibrio dinámico entre el "quiero, puedo, debo y es la opción más conveniente en este aquí, ahora y así" en función de un proyecto vital (Mas Colombo et al., junio 2007). Este es el aspecto que merece ser atendido especialmente en las campañas preventivas de la transmisión, las que como se vio en los antecedentes, presentan serios vicios. Quizás uno de los más importantes es que la misma OMS (2005, 2014) aún planteaba la necesidad de fortalecer los sistemas que lleven a políticas de prevención y disminución de la prevalencia entre los jóvenes de 15 a 24 años disminuyendo la vulnerabilidad al VIH. Sin embargo, no llega a poner en práctica medidas concretas que ataquen el problema desde sus orígenes. El lograr consensos internacionales acerca de las políticas de estado a seguir, si bien es una condición necesaria, no es una medida suficiente para combatir la pandemia, si sólo se queda en meras declaraciones de principios.

Como hemos señalado, lo característico del comportamiento adolescente es la acción impulsiva, que en muchos casos llega a poner en riesgo la integridad de la vida. Los datos muestran el incremento, a todas las edades, de la transmisión por vía sexual en personas heterosexuales. Esto ha conducido a pensar que la prevención se limita a brindar información sobre sexualidad a partir del modelo biomédico, que ya hemos puesto en discusión precedentemente. "*Los conocimientos biomédicos parecen ser insuficientes para controlar la expansión del virus. Si bien las investigaciones realizadas en el marco de este modelo son las que posibilitaron que se identificara el virus, se informara a la población y que las expectativas de vida se prolongaran en el tiempo, las mismas fueron y son insuficientes para controlar la expansión del contagio*". (Mas Colombo et al., 2004, p4., Mas Colombo et al., 2005)

A pesar de que ya hemos informado sobre la insuficiencia de este modelo para frenar la epidemia seguimos estando ante un problema acuciante, cuyas dimensiones y repercusiones exceden dicho ámbito y abarcan la esfera iuspolítica y el plano socio-económico. En investigaciones llevadas a cabo anteriormente (Mas Colombo et al., 2004) señalábamos que en algunos casos el conocer la existencia de drogas antirretrovirales que podrían cronificar la enfermedad y, por lo tanto, alejar el fantasma de la muerte, ha provocado un aumento

en las conductas de riesgo. Por otro lado, en el caso de los adolescentes, el abordaje preventivo refiere casi exclusivamente a temas vinculados con la fórmula educativa llamada "educación sexual", que en la mayoría de los casos se traduce en contenidos conceptuales ligados a los aspectos anatómicos y fisiológicos, dejando de lado que la sexualidad es un intercambio comunicativo en el que deben explicitarse los afectos y los vínculos en la dimensión que adquieren en el contexto del pensamiento omnipotente característico de los adolescentes. Dejamos planteado que no es suficiente con que en las currículas se contemplen estas temáticas como meros contenidos conceptuales. Los mismos deben transformarse en procesos vivenciales que atraviesen la experiencia autoeducativa y se ubiquen en el centro de la misma.

La información no alcanza en tanto no hagamos de ella un saber que se encarne en existencia temporalizada de modo que se organice en un estilo personal de pensar y pensarse que les permita acciones tendientes al cuidado de sí y de los otros.

Hace más de cuatro décadas la comunidad científica *psi* ya señalaba con claridad el riesgo en el que se encontraban los adolescentes. En la década de los 70 autores como Arminda Aberastury, Mauricio Knobel, Edgardo Rolla hacían referencia a las características de los adolescentes y a las dificultades de los adultos para hacerse cargo de ello.

Por lo tanto, si los adolescentes siguen siendo el grupo etario más vulnerable, nos preguntamos en esta investigación qué es lo que saben sobre VIH/SIDA y cuáles son las conductas de riesgo más frecuentes en ellos. Estos son datos fundamentales para el diagnóstico situacional que dará sustento a las posteriores acciones promotoras de prevención en el marco educativo que corresponde a este período. Las acciones de salud pública llevadas a cabo intentan aumentar gradualmente la información sobre este tema, pero las mismas no son suficientes para lograr cambios reales de conducta. Estamos de acuerdo con autores que indican la necesidad de ahondar en investigaciones que profundicen el análisis de las conductas humanas y especialmente en las conductas de riesgo. No por nada muchos autores, desde el siglo pasado han dado en llamar al SIDA la "enfermedad comportamental" (AIDS Control And Prevention Project, 1997). El mismo Jonathan Mann, quien fuera director del programa SIDA de la OMS hasta 1990, dijo: "*El comportamiento humano es más complejo que cualquier virus*"; casi tres décadas después estas palabras siguen estando vigentes y sin una respuesta adecuada y pertinente a los tiempos actuales.

A los efectos de elaborar estrategias eficaces y eficientes sostenemos que es indispensable describir, comprender y conocer cabalmente las características propias del adolescente, sus conductas y en especial sus conductas de riesgo (Mas Colombo et al., diciembre, 2007).

Objetivos

En la presente investigación los objetivos propuestos son: 1. Determinar la información pertinente al VIH/SIDA que tienen los adolescentes que cursan sus estudios secundarios en escuelas gestión pública y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2. Obtener antecedentes acerca de las conductas de riesgo respecto de VIH/SIDA de los mismos. 3. Determinar la autopercepción de conductas de riesgo en dicha población. A los efectos de: 1. Conocer si existe relación entre información, conocimiento y conductas de riesgo en la pobla-

ción adolescente estudiada 2. Conocer si existe relación entre conductas de riesgo conocidas y autopercepción de riesgo en dicha población

Material y Métodos

Se efectuó un estudio descriptivo y transversal para el que hemos elaborado una encuesta autoadministrada, anónima y voluntaria, compuesta por 47 ítems. A partir de allí la forma metodológica de análisis es de naturaleza descriptiva en términos fenomenológicos.

Ya que la condición de administración consideraba la voluntariedad de respuesta por parte de los estudiantes, y teniendo en cuenta que las temáticas planteadas pueden rozar cuestiones privadísimas de los adolescentes, no se consideró conveniente la utilización de métodos aleatorios puros, por lo que el número total de encuestas que se obtuvo responde a la cualidad de "voluntaria" que se subrayó para las mismas.

Se administraron 600 encuestas, de las cuales resultaron finalmente válidas 581. A los efectos del análisis cuanti-cualitativo de los datos se elaboraron cuatro constructos, a saber: **1.- Información:** conjunto de abstracciones sistematizadas y transmitidas por agentes que a distintos niveles representan los modelos societarios en un determinado momento histórico**.** (Mas Colombo et al., 2004) **2.- Conocimiento:** es la composición y síntesis de lo percibido y valorado que se organiza en un estilo personal de pensar y pensarse. (Mas Colombo et al., 2004) **3.- Conductas de Riesgo**: toda aquella conducta o situación específica que real o potencialmente conduzca al deterioro actual o futuro de la salud biopsicosocial del humano, teniendo en cuenta las conductas de riesgo general y sexual (Mas Colombo et al., 2004). **4.- Autopercepción:** posibilidad de dar cuenta de uno mismo a partir de lo que la conciencia nos propone, permitiendo construir un modelo personal del mundo, estimando y evaluando la experiencia y la acción, considerando antecedentes y prospectivas que posibilitan una imagen de sí mismo. (Mas Colombo et al., 2004)

La muestra quedó conformada por un 46% de varones y un 54% de mujeres; en un rango de edad entre 13 y 19 años de edad, con una media de 15 años.

Resultados y Discusión

Con respecto al constructo de información, los adolescentes dan cuenta que tanto la familia como la escuela son los espacios pertinentes y válidos para recibir información. En función del análisis comparativo entre el 2005 y el 2015 dejamos para otra presentación el análisis de este constructo.

Pero sin antes señalar que aún persiste esta temática como tabú y hay temas sobre los que resulta complejo conversar, no sólo con los jóvenes sino entre los mismos docentes. Quedó planteada la necesidad de más espacios de intercambio para reflexionar acerca de las incertidumbres que aún se plantean y de allí partir hacia un trabajo en prevención. Podemos inferir que si subsisten mitos y divergencias en relación con los criterios de vías de transmisión, uso de preservativo, etc. entre los adultos, cuánto más pueden existir entre los jóvenes.

Si bien el 76,41%[26] de los jóvenes encuestados responde que la causa del SIDA es un virus, sólo el 14% conoce el significado de la sigla SIDA, en tanto que el 88,12% desconoce el significado de la sigla VIH, lo que los lleva a desconocer, a su vez, que existen diferencias entre ambas etapas del proceso VIH/SIDA (64%) y a confundir el virus con la enfermedad. Aún persiste la creencia de que las personas portadoras de VIH pueden ser reconocidas por su apariencia. En el 2005 los que respondían de forma incorrecta eran el 26,4% (Mas Colombo et al., 2008), en tanto en la actualidad aumenta al 47,85%; al mismo tiempo, el 66% de la muestra actual aseguran no conocer a nadie que viva con el virus. Las respuestas incorrectas a este ítem, nos muestran un elevado número de adolescentes que podrían ver incrementado su riesgo de transmisión, ya que esperan encontrar a un portador con claros signos que evidencien la presencia del virus.

Es en relación con este riesgo que el 47,63% responde de forma incorrecta o no sabe que una persona VIH+ que no tiene síntomas, transmite el virus; ascendiendo el 4,73% el desconocimiento. El 87,60%[27] de los estudiantes encuestados sabe que el VIH se transmite por relaciones sexuales sin preservativo, por lo tanto, según estas respuestas consideran que el preservativo protege; sin embargo, en preguntas de control posteriores, el 51,80%[28] responde que no hay forma de prevenir "efectivamente" el SIDA, podemos inferir que la información recibida sigue siendo inconsistente y no se ha logrado que se traduzca en conocimiento disponible al momento de cuidarse frente a una relación sexual. De esta manera, si estiman que no se puede prevenir efectivamente, tampoco es relevante su uso.

Esta realidad señala la ineficacia de las campañas preventivas centradas en el reparto masivo de preservativos.

Por otro lado, los datos indican que solo el 49,74% responden correctamente acerca del conocimiento del uso adecuado del preservativo, cuando hace 10 años atrás respondía correctamente el 60,3 %.

De particular importancia resultan los datos obtenidos respecto del conocimiento de la transmisión por vía vertical [TV]. Existen evidencias de que la transmisión de madre a hijo puede darse en varios momentos: durante la gestación, intraparto y durante la lactancia siendo el riesgo de que un bebé se le transmita el virus durante estos períodos de alrededor del 35% si la madre no recibe ningún tratamiento, o reducirse hasta el 2% si la madre recibió los cuidados adecuados. Los avances en diagnóstico y tratamiento han hecho que la incidencia de secuelas y muerte en niños haya disminuido notablemente. Pero esto aún no ha erradicado la transmisión vertical. En la República Argentina se introduce en el año 1997 la "Norma Nacional de SIDA en Perinatología" que incluye tanto el ofrecimiento a la embarazada de realizar la serología como la administración de antirretrovirales a las que resulten seropositivas (Norma Nacional de SIDA en Perinatología, 1997).

Las estrategias con las que cuenta la ciencia médica para evitar el transmisión vertical son muchas y responden a la detección precoz, a la terapia antirretroviral durante el embarazo en mujeres con carga detectable, el parto en el recién nacido por cesárea electiva y la suspensión de la lactancia materna.

Si bien esto ha representado una mejora importante en la detección precoz, aún se siguen presentando casos de transmisión vertical. Diversas son las causas a las que se atribuye este fenómeno. Falta de ofrecimiento sis-

---

26 En el 2005 conocían que la causa del virus era de 89,5%, un 13% más que en la actualidad.

27 En el 2005 respondían correctamente el 96,70%, un 9.10% más que en la actualidad.

28 En el 2005 respondían 49,2% que no hay forma de prevenir "efectivamente" el SIDA.

temático de realización de serología, deficitarios controles prenatales, devolución inadecuada de resultados y dificultades en la administración de tratamientos antirretrovirales.

En la muestra que estudiamos, a pesar de que el 59,20%[29] de la población sabe acerca de la posibilidad de que un niño nazca con VIH, el 72,62 % no sabe o responde incorrectamente si la leche materna transmite el VIH. Por lo tanto, un 27% de la muestra no tiene información adecuada sobre este tópico.

De manera similar que en la investigación realizada en estudiantes universitarios (Mas Colombo et al., 2004) creemos que existe en el imaginario colectivo una suerte de fantasía acerca de la maternidad y la lactancia. Si bien, es un período de la vida de la mujer en la que se consolidan los afectos, se proyecta el futuro y se asientan las bases para la formación de una familia, muchas veces este ciclo vital es producto del desasosiego, el abandono, la no continencia, la violencia, el acoso o la violación, convirtiéndose en un estado de incertidumbre. Más allá de la importancia de la relación madre-hijo que se fortalece en el amamantamiento y la importancia que tiene ésta para la prevención de futuras infecciones, las madres que viven con VIH deben reemplazar el pecho por el biberón, lo que no las hace abandonar el amamantamiento como forma de acercamiento y afianzamiento del vínculo con su hijo. Lo que sí nos preocupa es que esto no sea dicho con claridad y que aún permanezca en el marco de la educación media desconocimiento al respecto.

"Cuando se habla de riesgo, aludimos a toda conducta o situación específica que real o potencialmente conduzca al deterioro actual o futuro de la salud biopsicosocial del humano" (Mas Colombo et al., 2002, p15).

Actualmente, el enfoque de la atención a la salud juvenil procura desde una perspectiva más integral y articulada *reducir los factores de riesgo, incrementar los factores de protección y brindar oportunidades de reconstrucción y avance de la situación*. La conceptualización de la salud se refiere, por lo tanto, a una meta, a un proceso, no a un estado, particularmente en personas que se encuentran en un crítico período de crecimiento y no atravesando una mera transición de la niñez a la adultez (Krauskopf, 1999).

Durante la adolescencia, por la inmadurez de las bases neurofuncionales que condicionan la conducta, es necesaria la presencia de los adultos como reguladores de la conducta. De otro modo, los adolescentes pueden tener comportamientos dirigidos por el componente impulsivo temperamental, que las más de las veces pueden conllevar algún tipo de riesgo (Mas Colombo et al., junio 2007).

Si deliberadamente los adultos abandonan esta responsabilidad, el joven queda sin malla social que lo proteja de sus propios impulsos, los cuales se vuelven contra sí mismo, generándose la aparición de conductas de riesgo que tienen un trasfondo netamente autodestructivo. Estas conductas autodestructivas van desde el consumo de tabaco y drogas (entre otras conductas de riesgo) al franco intento de suicidio.

Sin embargo, debemos destacar que el riesgo no es un atributo unipersonal sino que es una circunstancia resultante de una dinámica interactiva en el seno de una comunidad. Al referirnos a las conductas de riesgo propias de un adolescente no podemos desconocer que las mismas se dan en una sociedad de riesgo tal como ya lo señalaba Beck (1998).

Esta sociedad de riesgo, sumada a las características impulsivas del adolescente, da como resultado la apari-

29 En el 2005 el 78,1% de la muestra respondía que un niño puede nacer con VIH era, casi un 19% más que en la actualidad

ción frecuente de conductas riesgosas.

La combinación de la curiosidad, el comportamiento asociado con la tendencia a correr riesgos y las presiones sociales hacen difícil que digan "no" (Vogelmann, Gutiérrez, Morales Barturen et al., 2004). La bibliografía científica señala el alcoholismo, el tabaquismo, el consumo de drogas en general, el inicio sexual precoz, etc. como algunas de las conductas de riesgo más frecuentes en los adolescentes. A continuación describiremos las halladas en nuestra muestra.

El porcentaje de consumo de alcohol asciende según lo reflejan los datos al 63,85%; porcentaje similares a los del 2005, lo que indica que las acciones preventivas no han logrado el objetivo de disminuir el consumo.

Estudios realizados en nuestro país desde hace más de una década (Vogelmann, et al., 2004) y que continúa en ascenso señalan que algunos adolescentes hacen uso del alcohol regularmente para compensar el estado de ansiedad, depresión y la falta de destrezas sociales positivas. Cronenbold (2007, sept.) resalta que *"el alcohol muchas veces es usado como lubricante social".*

Claro es que el consumo de alcohol es una práctica muy difundida en todos los sectores de la población. Tanto es así que algunos autores lo consideran la droga de mayor uso y abuso del mundo; es muy común entre los adolescentes y puede tener consecuencias graves. Un 50% de las muertes debidas a accidentes, homicidios y suicidios de personas entre los 15-24 años, tienen que ver con el abuso del alcohol. El consumo excesivo de alcohol reduce las inhibiciones, aumenta la agresión, reduce la capacidad de uso de la información importante aprendida acerca de la prevención del VIH/SIDA y deteriora la capacidad de tomar decisiones respecto a la protección. (Schmidt, Messoulam, Molina, Abal, 2005). En nuestra muestra el 26,85% de los que admiten haber dañado físicamente de manera intencional o accidental alguna vez a alguien, consumen alcohol; a veces las manifestaciones no son sólo socialmente aceptadas sino positivamente valoradas. Surgen así modalidades conductuales que manifiestan "memoria sin afecto y violencia sin emoción" (Leal Marchena, 2002).

Es sabida la mutua influencia entre la madurez del SNC y las conductas impulsivas y cómo éstas, a su vez, conllevan riesgo implícito (Mas Colombo et al., 2004, junio 2007). En algunos casos, hablamos de conductas riesgosas en sí mismas (por ej. mantener relaciones sexuales sin protección); en otros casos, el riesgo radica en la potenciación de la posibilidad de incurrir en una conducta intrínsecamente riesgosa como por ej., el consumo de sustancias psicoactivas o alcohol cuya cualidad desinhibidora favorece la ocurrencia de conductas de riesgo directo como la citada en el ejemplo anterior. En nuestro caso, si bien el 87,60% de los encuestados dicen saber que el preservativo previene la transmisión, lo cierto es que un gran porcentaje de los jóvenes encuestados toman alcohol frecuentemente, los fines de semana, una vez a la semana, etc.

El 50,30% de la muestra del 2015 y el 57,5% de la muestra del 2005 ve el SIDA como una amenaza para su vida. Esto se relaciona con lo que señala Weller (2004) en referencia a los distintos tipos de campañas de prevención; las reacciones encontradas se relacionarían con una campaña del tipo de "prevención bajo amenaza de muerte", las cuales hacen hincapié en el carácter mortal de la enfermedad y promueven el miedo. Éste, en tanto emoción primaria, provoca comportamientos dirigidos por mecanismos defensivos tales como la disociación, la negación, la evitación y la omnipotencia. De esta manera, tenemos que consideran el SIDA como una amenaza de muerte, pero aún así no se cuidan.

Directamente relacionado con esto se encuentra la consideración de si el SIDA es un problema de un grupo en particular; el estigma tiene la utilidad social de marcar la diferencia de lo que hay que cuidarse. Por eso la necesidad de seguir buscando grupos de riesgo y la consideración de que es un problema de homosexuales ya que el 28,57% de la muestra responde de manera positiva o que no sabe a este ítem. Del mismo modo, sucede con las señales físicas; el enfermo de SIDA está estigmatizado pero el portador no porque no tiene marca física. Así, como ya señalamos, el 47,85% de la muestra cree que se puede reconocer por la apariencia a un portador del virus. Esto nos remite a las preguntas referidas a la información y conocimiento acerca de la temática.

La encuesta contempla dos preguntas que, a los efectos de analizar la autopercepción de conocimiento, son claves. Al principio de la encuesta, antes de las preguntas acerca de lo que significan las siglas VIH y SIDA, se indaga sobre si consideran que tienen suficiente información sobre VIH/SIDA. Al comienzo de la encuesta el 51,30% responde positivamente

Sobre el final de la encuesta vuelve a preguntarse su apreciación acerca de si tienen suficiente información. El 80,10% reconoce que sabe más o menos o no sabe de VIH/SIDA; en ese punto fue posible la apertura de un espacio de reflexión con los jóvenes que participaron de los grupos a los que se administró la encuesta ya que ellos mismos comenzaron a solicitar talleres. Esto quiere decir que la acción tiene efectos, que se abre el diálogo; hubo un cambio significativo y positivo en la autopercepción de conocimiento.

Conclusión

"*El futuro de la epidemia de VIH está en manos de los jóvenes, porque los comportamientos que adopten ahora y los que mantengan durante toda su vida sexual determinarán la evolución de la epidemia en las próximas décadas. Continuarán aprendiendo unos de otros, pero su comportamiento dependerá en gran parte de la información, los naimientos y los servicios con los que la generación actual de adultos dote a sus hijos".* (Toledo Vila, Navas Pinzón, Navas Pinzón, Pérez Manrique, 2002, p150)

De acuerdo a los datos relevados en la presente investigación concluimos que un alto porcentaje de los adolescentes de la muestra presentan algún tipo de riesgo general y/o sexual, sin diferencias significativas por género. Consideramos incluido dentro del porcentaje de riesgo aún a aquellos que manifiestan una sola conducta de riesgo pues, independientemente de que los resultados numéricos no parezcan epidemiológicamente relevantes, en este caso, una sola conducta de riesgo puede convertirse en el cien por cien de probabilidad de transmisión para esa persona o aumentarla geométricamente.

Recordemos los resultados de la experiencia en los talleres con docentes (muchos de ellos, seguramente también padres) que revelan fallas en la información y en el conocimiento, además de poner en discusión creencias y valores divergentes acerca de la sexualidad. Esto nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades que tienen los adultos en la actualidad para tutorear el desarrollo armónico del proceso adolescente, en el marco de una sociedad en crisis de valores. Se aúna a esta crisis societaria la crisis adolescente, no encontrando los

jóvenes modelos identificatorios que les posibiliten entrar a la adultez con la madurez necesaria para encarar, y de ser posible, operar cambios positivos en lo epocal.

De igual manera que durante en la primera infancia la forma en que se sostiene y manipula al bebé le brinda el marco de confianza que le permite aprender a manejarse frente a las situaciones impredecibles, durante la adolescencia se requiere una presencia fuerte del adulto que sea capaz de oponerse consistentemente al intento del adolescente de independizarse prematuramente. Las figuras parentales deben hacerse cargo de esta responsabilidad, aunque la misma debe ser compartida por otras instituciones sociales (escuela, club, etc.).

Es innegable que los procesos de aprendizaje, sobre todo los correspondientes a los primeros años de vida y al período adolescente, dejan huellas mnémicas a nivel sensorial, emocional y cognitivo. Un joven carente de estímulos adecuados, con ausencia de funciones materna y/o paterna que orienten la conducta, no tendrá facilitado un ordenamiento psíquico acorde a las exigencias relacionales entre el yo y el medio. Estas acciones que desde el medio obligan al adolescente a acomodarse, modulan sus impulsos y sus actos, promoviendo cambios a nivel cerebral, psíquico e intelectual.

Quizás debamos pensar qué nos ha pasado en los últimos tiempos, en los que la violencia, la inmediatez de la satisfacción, la incapacidad para tolerar la frustración y el predominio del quiero ya, han generado personalidades inestables incapaces de pensar por sí mismas y de sostener a las generaciones más jóvenes. Si esta sociedad se caracteriza por los trastornos impulsivos, la depresión, los trastornos limítrofes de la personalidad, los trastornos antisociales, etc., es porque ha fallado en su propia función ejecutiva, ha sido más impulsiva que sintiente y reflexionante; más expulsiva que contenedora. No ha sabido comprender las necesidades de sus integrantes, interpretándolas desde ideologías rígidas e imposibilitando despliegues humanos saludables. Así como nuestro cerebro requiere de redes neuronales en funcionamiento para actuar, la sociedad requiere de conexiones afectivas para tejer entramados humanos que posibiliten anticipar el mañana, supervisar acciones futuras y, fundamentalmente, inhibir aquello que sólo la condena a su extinción. El desarrollo del adolescente se caracteriza por los cambios que se relacionan con los procesos que conducen a la *construcción de la conciencia de sí mismo* a partir del desarrollo de la identidad del yo corporal, del yo psíquico y del yo social (Mas Colombo, 2004). Esta conciencia de mismidad pierde su unidad, su integración, cuando se ve amenazada por las conductas de riesgo que desregulan, desordenan y desorganizan la dinámica existencial, haciendo prevalecer lo instintivo, en desmedro de una conducta equilibrada signada por la libertad de elección y no por el condicionamiento ciego de las necesidades y deseos. En las conductas impulsivas queda negada la posibilidad de la realización de un proyecto, de un futuro.

Sin descartar el goce y el placer, pero sin caer en axiomas como "pienso luego existo", el hombre debe evaluar situaciones, posibilidades y necesidades. En consonancia con el modelo integrativista que da marco a esta investigación consideramos que las acciones que se emprendan deben ser los principios liminares que propendan a la maduración del sistema nervioso central, en especial los lóbulos prefrontales, a la estructuración psíquica y a la organización sociocognitiva, para un desarrollo integral que tienda, no sólo a la prevención sino también a la promoción de salud biopsicoaxiosocial. Pensar en la promoción como praxis cotidiana permitirá que cada integrante de la comunidad pueda ser protagonista de su propia existencia.

No debemos olvidar que ya ha transcurrido casi dos décadas del siglo XXI y que la pandemia continúa extendiéndose; el tiempo apremia.

Referencias

Aberastury, A. y Col (1976) *Adolescencia.* Bs. As. Ediciones Kagierman

Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Barcelona, España: Ed. Paidós

Cronenbold, A. (2007, 1 sept) *Preocupa el consumo de alcohol en chicos*. La Nación On Line. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/archivo/nota.asp?nota_id=939789&origen=acumulado&acumulado_id=

Czubaj, F. (2007, 10 sept*). Suicidio: el 11% de los adolescentes pensó o intentó quitarse la vida.* La Nación On Line. Disponible en:http://www.lanacion.com.ar/archivo/nota.asp?nota_id=942593&origen=acumulado&acumul ado_id

Guastini, N., Grieco, M. (2003) Aprendiendo y enseñando con conciencia. Capacitación docente en el VIH/SIDA. En Macías, J. R. (Presidente) *VI Congreso Argentino de SIDA*. Buenos Aire

Krauskopf, D. (1995) "Conductas de riesgo en la fase juvenil". En Encuentro Internacional sobre Salud Adolescente. Cartagena de Indias, Colombia.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006) Ley de Educación Sexual Integral nro. 2110. Boletín Oficial nro. 2569, 20/11/2006ç

Maneiro, M. L., Rodal, V., Bargalló, M. R. (2003) Salud y Educación unidos en la promoción de la salud sexual del adolescente. En Macías, J. R. (Presidente) VI *Congreso Argentino de SIDA*. Bs. As.

Mas Colombo, E. Risueño, A., Motta, I. (2002) *Conocimiento de HIV/SIDA y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de las escuelas de salud y educación de la U.A.J.F.K*. AUALCPI. Buenos Aires, Argentina: Universidad Arg. John F. Kennedy

Mas Colombo, E., Risueño, A., Motta, I. (2003) *Función ejecutiva y conductas impulsivas* En Saiz Ruiz, J. (Presidente) IV Congreso virtual de Psiquiatría. Disponible en: http://www.kennedy.edu.ar/Deptos/Biopsicologia/pdf/ConductasImpulsivas.pdf

Mas Colombo, E., Risueño, A., Motta, I. (2004) *Conocimiento de HIV/SIDA y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de las escuelas de salud y educación de la U.A.J.F.K*. (Informe Final). Buenos Aires, Argentina: Universidad Argentina John F. Kennedy, Departamento de Biopsicología.

Mas Colombo, E., Risueño, A., Motta I. (2005) Del modelo biomédico a ópticas integrativistas. De la curación a la prevención de HIV/SIDA. En Fernández Álvarez (Presidente) *Anales Congreso Interamericano de Psicología SIP2005* Bs. As

Mas Colombo, E., Risueño, A., Motta, I., Raphael, S., Mas, K. (junio 2007) Conductas de riesgo y conocimientos sobre VIH/SIDA en adolescentes de escuelas de nivel medio de gestión estatal y privada de la Ciudad de

Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Universidad Argentina John F. Kennedy, Departamento de Biopsicología

Ministerio de Salud de la Nación (2008, agosto) Programa Nacional de lucha contra RH, VIH/SIDA y ITS. *Boletín sobre el SIDA en la Argentina Año XI, Nro.25*. Buenos Aires, República Argentina. Disponible en:http://www.msal.gov.ar/sida/pdf/boletin-agosto-2008.pdf

Ministerio de Salud (2014) *Boletín Epidemiológico.* Disponible en http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000601cnt-2015-01-29_boletin-epidemiologico-vih-2014.pdfAño XVII, Número 31. Diciembre de 2014

ONUSIDA (2008, junio) Reunión de Alto Nivel sobre SIDA 2008. Asamblea General,

Naciones Unidas, Nueva York. Boletín ONU

ONUSIDA (2010) *Llegar a Cero. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH y el SIDA*. Disponible en: http://www.unaids.org/sites/default/files/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2010/JC2034_UNAIDS_Strategy_es.pdf. Extraído Julio 2015.

Risueño A., Mas Colombo, E. (2001) Una Biopsicoaxiología para la construcción de la salud biopsicosocial del humano. En Susan Pick (Presidente) *Congreso XXVIII Interamericano de Psicología S*antiago de Chile, Chile 29 de julio al 1 agosto.

Risueño, A., Motta I., (2008) La adolescencia como constructo. En Romeo L. Presidente *Primo congresso telematico interdisciplinare.*Disponible en http://www.slowmind.net/adolescenza/risueno.pdf

Rogalski, R., García Tuñón, L., Bicco Innamorato, M.V., Sigal, L. (2003) La escuela como espacio de prevención. En Macías, J.R. (Presidente) VI Congreso Argentino de SIDA. Buenos Aires.

Rolla, E. (1976) Vicisitudes del trabajo de desidealización en el adolescente. En *Adolescencia* Bs. As. Ediciones Kagierman pp103-13

Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, F., Abal, F. (2005) *Búsqueda de sensaciones y consumo de alcohol ¿Cuáles son las variables ambientales que protegen a los adolescentes del abuso de alcohol?* En Fernández Álvarez (Presidente) *Anales Congreso Interamericano de Psicología SIP2005* Buenos Aires

Toledo Vila, H., Navas Pinzón, J. A., Navas Pinzó, L. C., Pérez Manrique, N. (2002) Los adolescentes y el SIDA. *Rev Cubana Med Trop v.54* n.2 Mayo-ago.

Weller, S. (2004) Los jóvenes y el sida. Un enfoque epidemiológico atento a la subjetividad. *Revista Digital Sida: Desafio Bioético*. Disponible en: http://www.sida.bioetica.org/sidaweller.htm

Vogelmann, Oscar A., Gutierrez, Gladys L., Morales Barturen, S. M. Viglione, Gaston, E., Lojo, J., Bogado, Z., Ojeda, J. A. (2004) *Abuso del alcohol en adolescentes* Resumen: M-064. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nac. del Nordeste

(Endnotes)

1 Autores:

1.- Dra Alicia Risueño. Lic .y Dra. en Psicología. Prof. y Lic. en Psicopedagogia. Especialista en Neuropsicología. Directora de la Escuela de Psicología Universidad Kennedy 2008-2015. Subsecretaria de Evaluación y Acreditación Universitaria. Directora del Centro de Estudios Psicológicos. Profesora Titular Neuropsicología/Psicofisología/ Práctica de Investigación Universidad Kennedy. Prof. Titular Especialidad en Neuropsicología Universidad del Aconcagua-Arg. Directora e Investigadora en temas de niñez y adolescencia, procesos básicos, etc. Docente invitada en Universidades Nacionales y de Latinoamérica y Europa. Actividades de Extensión y Vinculación con la Comunidad. Publicaciones nacionales e internacionales.

2.- Prof. Lic. Iris Motta: Prof. y Lic. en Psicopedagogia. Especialista en Neuropsicología. Profesora Asociada Neuropsicología/Psicofisología/ Práctica de Investigación. de la Universidad Kennedy. Doctoranda en Psicología Social. Profesora Titular Especialidad en Neuropsicología Universidad del Aconcagua-Arg. Investigadora en temas de niñez y adolescencia, conductas de riesgo y procesos básicos, etc. Actividades de Extensión y Vinculación con la Comunidad. Publicaciones nacionales e internacionales.

3.- Lic. Karina M. Mas: Lic. en Psicología. Jefa de Trabajos Prácticos Universidad Kennedy. Investigadora en temas de niñez y adolescencia, conductas de riesgo y procesos básicos, etc. Actividades de Extensión y Vinculación con la Comunidad. Publicaciones nacionales e internacionales.

4.-Prof. Lic. Sandra Raphael: Prof. y Lic. en Psicología. Profesora Adjunta Neuropsicología/Psicofisología/ Práctica de Investigación. Procesos Básicos. Actividades de Extensión y Vinculación con la Comunidad. Investigadora en temas de niñez y adolescencia, conductas de riesgo y procesos básicos, etc. Publicaciones nacionales e internacionales.

5.- Dr. Eduardo Mas Colombo: Lic .y Dr. en Psicología. Decano del Departamento de Biopsicologia.1996-2015. Universidad Kennedy. Decano Honorario Universidad Kennedy. Prof. Titular Psicofisiologia , Procesos Básicos, etc. Director e Investigador en temas de niñez y adolescencia, conductas de riesgo, psicofisiologia y procesos básicos, etc. Actividades de Extensión y Vinculación con la Comunidad. Director del Centro de Estudios Psicológicos. Publicaciones nacionales e internacionales. Disertante nacional e internacional.

6.- Ana Fontela: Auxiliar de Investigación. Estudiante 5º año Carrera de Psicología Universidad Kennedy.

EJE TEMÁTICO VII. DECONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE Y PARA LA PAZ.

1. Una cultura de paz para una vida en democracia. (Olga María Herrera Anria)
2. Violencia psicológica en el trabajo: aproximaciones desde la perspectiva psicosocial. (Nestor Raúl Porras Velázquez)
3. Psicólogos para la coexistencia o la convivencia: una reflexión documentada. (Humberto Yañez canal)
4. "Porque es difícil pasar por todo esto…" Representaciones Sociales de la Violencia por madres de miembros de pandillas, privados de libertad. (Douglas Marlon Arevalo Mira, Angela Bersabe Pacheco)
5. Trascender al capitalismo desde lo político, lo social y especialmente lo económico. (Odorico Velazquez)
6. El niño "sobredotado", ¿Posibilidad o condena? (Diana Dessire Xiqui Vega, Rafael Izcoatl Xelhuantzi Santillán)
7. Cultura de la paz y la familia una asignatura pendiente en la formación en educación básica. (Dulce María Judith Pérez Torres, Teresa Jacqueline Pérez Torres, Esteban Miguel León Ochoa)

1 - UNA CULTURA DE PAZ PARA UNA VIDA EN DEMOCRACIA

AUTOR(ES):
Olga Mariela Herrera Anria

E-MAIL DE CONTACTO
marianria@hotmail.es

INSTITUCION:
independiente

PAIS:
Panama

RESUMEN:
Con esta ponencia pretendemos poner sobre el tapete el problema de la violencia, su impacto en la vida social e individual de las personas. Se pretende dirigir la atención a la violencia en cuanto concepto, en cuanto valor, en cuanto actitud y conducta y en cuanto la misma personalidad. Queremos reflexionar sobre las causas y el impacto que la violencia posee en los diferentes ámbitos de la sociedad. Se abordara la violencia micro factorial como macro factorial. La violencia de genero como prevenirla, el terrorismo racista y como evitar la formacion de la personalidad terrorista. El papel de los medios, de la familia, de la escuela. Los métodos alternativos en la resolución de conflictos en pro de una vida en democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
– La familia, a pesar de todo – Eva Giberti – noveduc Buenos Aires, México 2007
– Guía de recursos de apoyo para mujeres víctimas de violencia de género en Panama – 2007
– El poder de la Kabbalah "Tecnología para el alma" – Yehudá Berg- 2004
– Mas allá de la culpa – Una visión de la vida desde la total responsabilidad – Yehudá Berg – Kabbalah – Tecnología para el alma- 2007
– Justicia restaurativa de dominic barter
– Proyecto Final de Máster Justicia y Prácticas Restaurativas Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos Por Vicenç Rul•lan Castañer Trabajo de tesis para optar al grado de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación Tutora: Ana Isabel Godoy Magdaleno Palma – España, 14 de Febrero de 2011

PALABRAS CLAVES
violencia, paz, cultura, prejuicio, democracia, familia, educacion, pobreza

2 – VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN EL TRABAJO: APROXIMACIONES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

AUTOR:

Nestor Raúl Porras Velásquez[1]

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la violencia psicológica en el los contextos de trabajo desde la perspectiva psicosocial. El método empleado es el crítico-genealógico de Foucault que permite la reconstrucción de los modos de organización del discurso de la violencia y el control de la subjetividad que se articulan alrededor de qué se dice, cómo se dice y para qué se dice en el ámbito laboral. Los resultados muestran como la lógica del discurso de la violencia instaurado en las organizaciones empresariales se encuentra fuertemente apoyada, tanto por el discurso de la ciencia como por las tecnologías del yo. Las conclusiones señalan que el control y la producción de subjetividades laborales dóciles no solo son posibles sino que incluso se propone como deseable en dichos espacios laborales.

Palabras claves: Psicología del trabajo, violencia psicológica, organizaciones perversas y perspectiva psicosocial.

Psychological violence at work approaches from psychosocial perspective

Abstract

The aim of this paper is to analyze the psychological violence in the contexts of work from the psychosocial perspective. The method used is the critical-genealogical Foucault that allows reconstruction of the modes of organization of the discourse of violence and control of subjectivity that are organized around what is said, how it is said and what is said in the area labor. The results show how the logic of the discourse of violence established in business organizations is strongly supported by both the discourse of science as technologies of the self. The findings indicate that control production and docile labor subjectivities are not only possible but even desirable in these proposed work spaces.

Keywords: Work psychology, psychological violence, perverse organizations and psychosocial perspective.

¨La violencia laboral es una de las formas de abuso de poder que tiene como finalidad excluir o someter al otro, afectando la dignidad de quien la padece¨. Sáenz, P. (2011).

Introducción

En Colombia la violencia, ha adquirido tal prevalencia que incluso, un periodo histórico lleva dicho nombre (el comprendido entre 1948 y 1958). De igual manera, la violencia ha sido considerada como una de las tantas problemáticas que afectan las relaciones y las percepciones cotidianas de los ciudadanos, y ha sido reconocida como una de las fuentes principales de alteración del orden socioeconómico y político del país.

Existe un gran interés de los investigadores del comportamiento humano por identificar las diferentes ex-

1 Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente docente-investigador de la fundación universitaria los Libertadores.

Correos de contacto: nrporrasv@libertadores.edu.co / n.porras.69@hotmail.co

presiones y contextos en los que emerge la violencia, así como el deseo constante de proponer y promover el diseño de estrategias de intervención con el objetivo de generar condiciones que permitan su prevención. Al interior de estas estrategias de intervención, se conjugan posturas teóricas y metodologías de investigación muy variadas, que sin duda alguna, han aportado a enriquecer nuestro marco de análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.

Sin embargo, ni deja de sorprendernos el hecho que la violencia psicológica en el lugar de trabajo no sea fácil de identificar pues sus consecuencias pueden negarse o deformarse. Por consiguiente, en el mundo laboral la violencia se manifiesta como un abuso del poder para someter la voluntad de otra persona mediante el uso del maltrato psicológico o de las amenazas de tipo económico o político (Luna, 2003). En consecuencia, se puede afirmar que la violencia laboral es un hecho nuevo, no porque antes no ocurriera, sino porque ahora está siendo estudiada.

De otro lado, como todos sabemos, las relaciones interpersonales que surgen en el contexto laboral competitivo y globalizado, no siempre son de armonía entre los miembros que conforman una organización. Esta situación afecta directamente la productividad y la salud mental de los individuos, grupos y organizaciones. Por esta razón, el objetivo de esta investigación de tipo documental consistió en analizar la violencia psicológica en el los contextos de trabajo desde la perspectiva psicosocial.

Método

Se realizo una revisión documental de los artículos relacionados con el tema en cuestión. Se escogieron los artículos de acuerdo con los siguientes criterios: estar publicados en revistas indexadas, dar cuenta de una investigación empírica o teórica, con temáticas relacionadas con la violencia laboral, mobbing, acoso laboral, hostigamiento laboral, entre otras.

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para su análisis fueron, en principio, las problemáticas abordadas, el tipo de investigación y los métodos de recolección y análisis de la información.

Resultados

Respecto a las temáticas estudiadas se encontró lo siguiente:

La violencia laboral

De acuerdo con Guevara (2010), este tema provoca poco interés, en algunas poblaciones como la colombiana, por el hecho de que normalmente somos sujetos pasivos de actos de violencia y no lo notamos porque estamos acostumbrados a determinadas conductas que ya las hallamos como parte integrante del actuar diario y ni nos ofenden ni preocupan. Según Guevara, desde que en el ambiente laboral se producen los primeros síntomas de malestar en el personal, producto de acciones dirigidas en contra de la intimidad, la honra, la imagen o la propia dignidad de la persona humana, debemos estar alertas para evitar que se desarrolle un clima de hostigamiento y de irrespeto por el derecho de los demás.

Para la Organización Mundial de la Salud –QMS- en su *Informe sobre Violencia* del año 2003, la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones y atente contra el derecho a la salud y la vida de la población. Como se puede apreciar, la violencia laboral es un fenómeno de gran amplitud y complejidad. Esto se debe a la multiplicidad de factores y de elementos de orden individual, económico, social y político que allí tienen lugar.

En otras palabras, la violencia laboral es una forma de abuso de poder que tiene por finalidad excluir o someter al otro, puede manifestarse como agresión física, acoso sexual o violencia psicológica, puede presentarse tanto en sentido vertical (ascendente o descendente) como entre pares, puede ejercerse por acción u omisión, afecta la salud y el bienestar de las personas que trabajan, y configura una violación a los derechos humanos y laborales.

Las tres formas de violencia laboral mas conocidas son:

Agresión física: Toda conducta que directa o indirectamente esté dirigida a ocasionar un daño físico sobre el o la trabajador o trabajadora.

Acoso sexual: Toda conducta o comentario reiterado con connotación sexual basado en el poder, no consentido por quién la recibe.

Acoso psicológico: Situación en la que una persona o grupo de personas ejercen un maltrato modal o verbal, alterno o continuado, recurrente y sostenido en el tiempo sobre un trabajador o trabajadora buscando desestabilizarlo, aislarlo, destruir su reputación, deteriorar su autoestima y disminuir su capacidad laboral para poder degradarlo y eliminarlo progresivamente del lugar que ocupa.

Para Sáenz (2014), la violencia laboral "atenta contra los derechos humanos, el trabajo digno y la integridad de las personas. Afecta gravemente su salud física y mental, la vida laboral y social y la organización toda. Es una forma de abuso de poder que tiene por finalidad excluir o someter al otro; puede manifestarse como agresión física, acoso sexual o violencia psicológica. Puede presentarse tanto en sentido vertical (ascendente o descendente) como entre pares, y ejercerse por acción u omisión".

Antecedentes del acoso-hostigamiento laboral

Varios investigadores de la violencia laboral coinciden en señalar que desde los años 80 se viene estudiando el tema del acoso laboral, en Noruega y Suecia donde se realizaron investigaciones desde 1984, lideradas por Heinz Leymann científico sueco que adelantó estudios sobre el acoso moral en el trabajo, quien presentó publicaciones desde 1984 hasta 1996 sobre el tema a partir de los enfoques clínicos de la psicología: epidemiológico, organizacional y administrativo.

Ahora bien, el acoso laboral se puede interpretar como una forma de acoso psicológico, que es esencialmente un menoscabo a *"la dignidad humana"*. De acuerdo con Leymann definió la palabra mobbing como *"el enca-*

denamiento sobre un período de tiempo bastante corto de intentos o acciones hostiles consumadas, expresadas o manifestadas, por una o varias personas, hacia una tercera: el objetivo" (1984, p. 4).

Delimitando el acoso laboral

Este concepto fue desarrollado y promovido en el ámbito laboral por Heinz Leymann en 1984, psiquiatra alemán, que inicialmente designó este fenómeno del maltrato psicológico en el entorno laboral como «terror psicológico». Leymann (1990), definió el acoso psicológico o el mobbing como *el terror psicológico laboral en el que una persona, o un grupo de personas, ejerce una violencia psicológica extrema sobre otra persona en el lugar de trabajo de forma sistemática (al menos una vez por semana) y durante un tiempo prolongado (más de 6 meses).*

En términos generales, el concepto de acoso psicológico laboral o el mobbing hace referencia a aquella situación en la que una o varias personas ejercen una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente, durante un largo período de tiempo, sobre otra persona en el puesto de trabajo. De acuerdo con las descripciones de los investigadores de este campo. El objetivo en este caso es intimidar, reducir, amedrentar, consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con el fin último de echar o eliminarla de la organización. En otras palabras, la expresión "mobbing" hace referencia al acoso laboral utilizado con el significado de forzar a alguien a hacer algo que ella no quiere, acorralarla o presionarla para que tome la decisión de abandonar su trabajo.

Es obvio que el lugar de trabajo, es donde las personas pasan gran parte de su vida, que dicho lugar ofrece también la oportunidad de establecer relaciones interpersonales dentro de una organización socio laboral. Pero, al mismo tiempo, el lugar de trabajo puede convertirse en uno de estos entornos en donde puede manifestarse el acoso psicológico o el mobbing.

El acoso laboral-mobbing es un tipo de violencia laboral que se refiere al comportamiento de un individuo que usa su poder y que manipula a los demás para satisfacer su interés. Además, lo hace mediante un hostigamiento sistemático por medio de alusiones, descalificaciones, desconsideraciones hacia la persona víctima de esta situación. Desde luego, no es un fenómeno nuevo, sino que es un fenómeno de la sociedad en general.

El acoso psicológico afecta el clima laboral de la empresa, deteriora la cohesión y la calidad de las relaciones interpersonales y aumenta los occidentes en el lugar del trabajo por descuido, por negligencia o por falta de atención o distracción. De acuerdo con Uribe Prado (2011), la empresa es la responsable de garantizar un ambiente de trabajo saludable y adecuado. Para hacer frente a los casos de acoso psicológico en el lugar de trabajo, es necesario plantear estrategias realmente preventivas y de intervención que requieren la implicación de todos los agentes dentro de la organización. Para este autor, el mobbing es un fenómeno que se presenta de manera sistemática en las dinámicas laborales actuales y se convierte por lo tanto en un enemigo silencioso de las relaciones laborales.

Por su parte, Marie France Hirigoyen define el acoso moral en el trabajo (mobbing) como: *"todo comporta-*

miento abusivo que atenta por su repetición y sistematicidad a la dignidad o a la integridad psíquica o física de una persona poniendo en peligro su empleo o degradando el clima de trabajo, supone un comportamiento moral de acoso psicológico" (2008, p, 12).

Para Giraldo (2005), el fenómeno del acoso laboral (mobbing) es una situación disfuncional y frecuente en el contexto organizacional que, además, se perpetúa y es alimentada por la escalada simétrica de violencia que vive Colombia. Para este autor, abordar este fenómeno es una oportunidad para cumplir con la responsabilidad social, disciplinar y empresarial de la psicología organizacional con el fin de mejorar la calidad de vida laboral.

El acoso laboral (*mobbing*), de acuerdo con lo descrito hasta este momento, se entiende como un fenómeno que trata del abuso emocional y las conductas agresivas y hostiles que se ejercen de manera constante entre compañeros de trabajo y/o desde un superior hacia su subordinado, acompañadas de comunicaciones negativas y poco éticas (González, 2003; Hirigoyen, 2008). Como se puede apreciar en esta definición, la violencia laboral implica la estructura y la cultura organizacional, por lo tanto, la responsabilidad que tiene la empresa, en la generación y promoción de la salud ocupacional y la calidad de vida laboral en general.

Aspectos jurídicos

Desde el punto de vista jurídico, en la legislación laboral colombiana, la figura del "*acoso laboral*", está regulada por la ley 1010 del 2006 que tiene por objeto: "*definir, prevenir, corregir y sancionar las diversas formas de agresión, maltrato, vejámenes, trato desconsiderado y ofensivo, y en general todo ultraje a la dignidad humana que se ejerza sobre quienes realizan sus actividades económicas en el contexto de una relación laboral privada o pública*". En el espíritu de esta ley se reconoce que existen diversas formas de acoso, que emanan de las relaciones laborales. En consecuencia, el acoso laboral no surge de las relaciones de subordinación sino también de las relaciones de coordinación.

El artículo segundo de la ley 1010 del 2006 señala que en la legislación colombiana, *se entenderá el acoso laboral toda conducta persistente y demostrable, ejercida sobre un trabajador por su empleador, un jefe o superior jerárquico inmediato o mediato, un compañero de trabajo o un subalterno, encaminada a infundir miedo, intimidación, terror y angustia, a causar perjuicio laboral, generar desmotivación en el trabajo, o inducir la renuncia del mismo. Se da importancia al termino persistente y demostr*able". Es decir, debe ser de carácter público (Motta, 2008).

En pocas palabras, en Colombia el acoso laboral es un tema nuevo. Del que se encuentra poca jurisprudencia y escasa doctrina del derecho laboral. Los psicólogos son pioneros en el estudio de este fenómeno y han demostrado que existe una gran diversidad de formas de maltrato en las relaciones laborales que afectan la salud de los trabajadores. El número creciente de casos divulgados, en los medios de comunicación masiva, han puesto de moda un fenómeno que no es ciertamente nuevo, pero cuya incidencia y crecimiento en los últimos años es verdaderamente alarmante. Por esta razón, es oportuno abrir un espacio académico para reflexionar más ampliamente sobre este asunto.

En términos generales, se puede entender el acoso laboral como todas aquellas conductas reiteradas provenientes generalmente de un superior jerárquico, que tienen el único propósito de desacreditar, menoscabar

o desconsiderar a un individuo o individuos, ante su grupo social de trabajo. Por supuesto, no hay una definición unánime ni un concepto totalmente terminado, sino más bien aproximaciones para una construcción conceptual en proceso

Construcción social de la violencia laboral

Más allá de la definición clásica, de la agresión como una conducta que ocasiona daño (físico o psicológico) en un organismo, de manera intencional. Es necesario, no olvidar aquellos casos en que la violencia extrema que habitualmente no se identifican como agresión coinciden con la violencia institucional, que describen la tortura como un medio para mantener el orden social y defender el sistema de producción dominante).

Ahora bien, si decimos que agresión es aquella acción que ocasiona daño y que es intencional, considerar que una conducta es agresiva no solo significa describir un hecho, sino implica elaborar un juicio de evaluación con unas determinadas consecuencias. En particular, si una conducta es juzgada como agresiva, se comparte la idea de que debe ser castigada. Si la misma conducta es juzgada como justificable, incluso se puede estar de acuerdo en que se debe permitir. Por lo tanto, lo que tiene consecuencias inmediatas, es el hecho de identificar un comportamiento como agresivo o no agresivo, y el problema no es tanto comprobar que ha sido una acción que ha ocasionado daño como probar su intencionalidad. En esta perspectiva la violencia se reduce a una conducta agresiva.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que los criterios para etiquetar de agresión o violencia un comportamiento no son externos a las personas que los utilizan. En este sentido, los criterios que utiliza el observados serán diferentes de los que utiliza el agente, y diferentes de los que utiliza el receptor de la agresión. Cada posición construye un relato de la situación y una interpretación de la conducta que no coinciden. Muchos casos no tenemos acceso directo a la situación de agresión, sino que accedemos a solo por medio de los relatos de las personas directa o indirectamente implicadas.

La experiencia directa nos hace pensar que no nos cuesta tanto ponernos de acuerdo en qué consideramos un comportamiento agresivo o violento y que no lo es. Los criterios que utilizamos para "decidir" si un comportamiento lo es o no, son tres: 1) la intención de hacer daño. (No es fácil determinar cuál ha sido la intencionalidad del acto, acción); 2) el daño como hecho real. (Muchas veces el daño no es visible ni es fácil consensuar qué es un daño y que no lo es; 3) la violación de normas sociales. En síntesis, en una misma situación social o laboral se pueden seguir unas normas y violar otras, de acuerdo con los consensos logrados.

A pesar de este consenso para conceptualizar la violencia, es difícil coincidir a la hora de identificar si un hecho particular es violencia o no, entre otras cosas depende del punto de vista de la persona que etiqueta. El estado de ánimo, el sistema de valores, la empatía con el agresor o con la víctima, etc. son algunos de los muchos factores subjetivos que interviene en la interpretación del comportamiento humano. Por el momento, es fácilmente comprensible que la conceptualización de la violencia tiene un claro sesgo valorativo. Por definición se presenta como una forma de comportamiento negativo, que tiene que ser reducida o, por lo menos, contralada.

Consecuencias de la violencia psicológica en el contexto laboral

Las consecuencias de la violencia psicológica en el trabajo (acoso (hostigamiento, intimidación psicológica) en el trabajo pueden ser de distinta naturaleza y proyectarse sobre ámbitos también muy diferentes, mas allá de la empresa. En consecuencia, no sólo el trabajador que se convierte en víctima sufre los efectos del acoso, sino que la propia organización, la familia y la sociedad en general se verán afectadas, a corto mediano o largo plazo (Peralta, 2004).

La violencia psicológica en el trabajo no tiene las mismas consecuencias ni provoca las mismas reacciones en todas las personas, debido fundamentalmente a que las diferencias entre las habilidades, capacidades y recursos de afrontamiento entre ellas pueden ser muy distintas; no obstante, sus consecuencias son devastadoras en la mayor parte de los casos.

Los trabajadores que sufren violencia psicológica en el trabajo pasan por situaciones de ansiedad, es decir por un estado emocional desagradable, caracterizados por la vivencia de temor difuso y por varias sensaciones somáticas activadas por la percepción del riesgo. Se trata de una respuesta adaptativa del organismo ante una amenaza real. En otras palabras, la manera cómo dicho fenómeno afecta la capacidad laboral del trabajador, disminuyendo considerablemente su eficiencia, deteriorando su salud física y mental se traduce en un incremento del deterioro psicológico de los empleados afectados por el acoso laboral (Piñuel, 2001).

.Para Hirigoyen (2008), entre las consecuencias específicas de los trabajadores/as sometidos a acoso, aparecen en un principio síntomas muy cercanos al estrés, que se materializan en forma de cansancio, problemas de sueño, migrañas, desarreglos digestivos, etc. Igualmente, pueden darse casos en los que en la víctima aparezcan ideas suicidas, las cuales en situaciones extremas pueden ser puestas en práctica. De hecho, no se tienen datos fehacientes de en qué porcentaje de suicidios han intervenido situaciones de mobbing sufridas por la víctima.

A nivel social, es posible que estos individuos lleguen a ser muy susceptibles e hipersensibles a la crítica, con actitudes de desconfianza y con conductas de aislamiento, evitación, retraimiento o, por otra parte, de agresividad u hostilidad junto con otras manifestaciones de inadaptación social. Son comunes sentimientos de ira y rencor y deseos de venganza sobre el/los agresores.

Si consideramos las consecuencias del acoso psicológico en el trabajo una forma característica de estrés en el plano del desorden de la conducta, la enorme presión emocional y psicológica hace que estas personas, ante la imposibilidad de modificar el estresor, busquen como válvula de escape adicciones diversas así como consumo de analgésicos, estimulantes, etc. Investigaciones realizadas señalan la vinculación entre las actividades laborales o profesionales y esas adicciones, depresiones e incluso conductas suicidas (Luna, 2003).

Conclusiones

En primer lugar, la violencia psicológica en el trabajo puede tener como origen, en última instancia, el uso extralimitado del poder legítimo de dirección que posee la autoridad administrativa y no el uso de la fuerza física. Por la tanto, no es el poder ni las relación que de este se derivan sino el empleo del poder lo que produce la violencia laboral. En este sentido, la diferencia entre violencia y poder, en sus manifestaciones en el lugar de trabajo está en ese "uso del poder" cuando se hace de forma organizada, controlada, de acuerdo con

los reglamentos y la ley, y no de manera arbitraria, excesiva y extralimitada.

En segundo lugar, la violencia psicológica en el trabajo presenta una gran variedad de formas de expresión, que de acuerdo con los lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo –OIT–se refieren particularmente a las coacciones y el acoso psicológico. Para otros autores, la violencia laboral esta más directamente relacionado con el maltrato, las humillaciones, el hostigamiento, para analizar este tema del cotidiano del mundo actual.

En tercer lugar, en las condiciones actuales de trabajo asalariado (empleo), entendidas estas como el conjunto de características psicológicas, sociales, económicas, jurídicas, tecnológicas, etc. en el marco de las cuales se desarrolla la actividad laboral. Emergen nuevas experiencias de trabajo y sobre nuevas formas de relacionamiento laborales, que influyen, decisivamente sobre la vida cotidiana de las personas trabajadoras y sobre la dinámica organizacional. Por esta razón, cualquier estudio que se haga sobre la inserción al "nuevo", "dinámico" y "cambiante" mercado laboral debe considerar las transformaciones acaecidas en la sociedad en general y en los sistemas de producción en particular.

Finalmente, la violencia o el acoso laboral (mobbing), es apenas una de las manifestaciones actuales de los efectos de las nuevas condiciones de trabajo, sobre la salud mental de los trabajadores. En última instancia, este es el escenario propio de un mercado laboral que desplaza a las personas entre la precariedad laboral y la exclusión social, articulando esta situación al estudio de los riesgos psicosociales del trabajo en el mundo actual.

Referencias

Guevara, L. (2010). Aproximación al estudio de la violencia psicológica en el trabajo, *Criterio jurídico Garantista, (2), 2, 170-177*.

Giraldo, J. (2005), Perspectiva del acoso laboral en el contexto colombiano. *Diversitas, (1),* 2, 205-216

González, J. F. (2003). *Mobbing: acoso psicológico en el trabajo*. Madrid: Promolibro.

Hirigoyen, M. F. (2008). *El acoso moral en el trabajo*. *Distinguir lo verdadero de lo falso.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological terror at workplace. Violence and Victims, Springer, New York, (4), 2.

Luna, A. (2003). Acoso psicológico en el trabajo (mobbing). Secretaria de Salud Laboral: Madrid.

Peralta. M. C. (2004). El acoso laboral-Mobbing- perspectiva psicológica, *Revista de estudios Sociales, 18*, 111-122.

Piñuel, I. (2001). Mobbing: cómo sobrevivir al acoso laboral. Barcelona: Sal terra.

Sáenz, P. (2014). Violencia laboral. Entrevista realizada por el equipo de comunicaciones de SADOP. *LA TIZA*, agosto.

Uribe Prado, J. (2011). Violencia y acoso en el trabajo: mobbing, México: Manual Moderno.

3 - Psicólogos para la coexistencia o la convivencia: una reflexión documentada.

Autor-Investigador: Yáñez Canal Humberto

Docente Investigador Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Santa Marta –

Colombia

Resumen:

La ponencia tiene como objetivo contrastar la práctica profesional del psicólogo en los escenarios actuales de coexistencia que caracterizan nuestra organización social frente a las posibilidades de convivencia que demandan las propuestas enmarcadas en lo que se conoce como Cultura de Paz. La temática se sustenta en la revisión documental realizada sobre diferentes argumentaciones que se presentan en el examen que, como concepto e instrumento, se han realizado sobre la Paz y la Cultura de Paz. Así mismo, se fundamenta en la recuperación de experiencias de algunos psicólogos obtenidas a partir de conversaciones abiertas realizadas a través de 8 años, registradas en bitácora personal de autor. El análisis crítico realizado sobre la información obtenida, tanto en lo documental como en los diálogos interpersonales, facilitó la elaboración temática desde una perspectiva crítica que llevó a enfatizar en el contraste de la rutina profesional, como técnico y sustentador ideológico del orden para la coexistencia, la manipulación y el control, con la del participante que reconoce las ambigüedades y ambivalencias del ejercicio vital de las personas a partir del proceso de construcción de nuevas rutinas para la convivencia.

La elaboración llevaría a concluir la necesidad de convocar a la superación del paradigma militar de victoria/derrota que subyace en el discurso psicológico y que impacta lo disciplinar, facilitando la ausencia de criterios para la convivencia en el abordaje de los fenómenos, escenarios y prácticas de una Psicología impregnada por lo competitivo y la exclusión del esquema éxito/fracaso. Además, los análisis permitieron entrever la debilidad formativa del psicólogo en cuanto a su capacidad de generar lenguajes implicativos, comprensivos e incluyentes que reconozcan lo inevitable de afectarse, molestarse, revirar, defenderse y negociar que caracteriza al humano y los seres vivos con lo cual se permitiría posicionarse como diseñador de alternativas para la convivencia.

Palabras clave: psicólogo, paz, cultura de paz, coexistencia, convivencia.

Contacto: Humberto Yáñez Canal – hyanezpaz@yahoo.com

Referencias bibliográficas:

Abrego, M. G. (2009). Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla (México), Tesis presentada para la obtención del título Doctora de la Universidad de Granada, Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos, [xerocopiado].

Asamblea General de Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado en http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Boulding, E. (1992) "The concept of peace culture", cfr.: en Peace and Conflict issues after the Cold War, UNESCO.

Consejería de Educación y Ciencia de Sevilla (2001). Plan Andaluz de Educación para la Cultura de paz y no-violencia. Sevilla, Junta de Andalucía. Recuperado en http://www.ceipaz.org/base_datos.php?item=100&buscador=&autorSearch=

Diaz-Aguado, M. J., (1996), Escuela y tolerancia, Madrid, Pirámide.

FISAS Vicenç (2000) Adiós a las armas Barcelona, Icaria.

Fisas, V. (1999) El sexo de la violencia, Barcelona, Icaria.

Fisas, V. (1988) Investigación sobre la paz y cultura de la paz, Zaragoza, Centro Pignatelli Diputación General de Aragón.

Fisas, V. (1988) Investigación sobre la paz y cultura de la paz, Zaragoza, Centro Pignatelli, Diputación General de Aragón

Fisas, V. (1994) El desafío de Naciones Unidas ante el mundo en crisis, Barcelona, Icaria.

Fisas, V. (1998) Cultura de paz y gestión de conflictos, Barcelona, Icaria-Editorial UNESCO.

Fisas, V. (1998) El lobby feroz. Las ONG frente al comercio de armas, Barcelona, Icaria.

Galtung, J. (1985) Sobre la Paz, Barcelona, Fontamara.

Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1999) Fundamentalismo USA. Fundamentos teológico-políticos de la política exterior estadounidense, Barcelona, Icaria, p. 23.

Galtung, J. (2003) Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Jiménez, F. (2007) Nuevas "paces" para la paz, en Jiménez, F. y López, M. (2007). Hablemos de paz, Pamplona, Colombi a, Universidad de Pamplona.

Johnson, R. (1989) Cómo reducir la violencia en las escuelas, cfr.: en Melero, J. (1993) Conflictividad y violencia en los centros educativos, Madrid, Siglo XXI.

Lederach, J. P. (2000) El abecé de la paz y los conflictos, Madrid, Los libros de la Catarata.

Linton, R. (1945) Cultura y personalidad, México, F.C.E.

López, M. (Dir.) (2004) Enciclopedia de paz y conflictos, Granada, Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía.

Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia. Recuperado en http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf

Martín, J. M. (2004) Qué es la violencia, en molina Rueda, B. y Muñoz, F. A. (Eds.) Manual de paz y conflictos, Granada, E ditorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, pp. 227-247.

Martínez, V. (2005) Podemos Hacer Las Paces. Reflexiones Éticas Tras El 11-s Y El 11-m. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.

Muñoz, F. A. y Molina, B. (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos, Revista Paz y Conflictos nº 3, Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000) Violencia escolar Mito o realidad, Sevilla, Minerva.

Sánchez, S (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En Roig, R. (Dir.) Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior, Alcoy, España, Marfil

Sánchez, S (2008). Implicaciones educativas de la Paz Imperfecta. En Muñoz, F. A. (2008) La paz imperfecta, Granada, Universidad de Granada, (2ª edición).

Tylor, E. (1977) Cultura primitiva I (Los orígenes de la cultura), Madrid, Ayuso.

Unesco (1992). El manifiesto de Sevilla. Recuperado en http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf

Van Rillaer, J. (1978) La agresividad· humana, Barcelona, Herder.

Vinyamata, E. (1999) Manual de prevención y resolución de conflictos, Barcelona, Ariel.

4 - "PORQUE ES DIFICIL PASAR POR TODO ESTO…" REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA POR MADRES MIEMBROS DE PANDILLAS, PRIVADOS DE LA LIBERTAD

AUTOR(ES):
Douglas Marlon Arevalo Mira
Ángela Bersabé Pacheco

E-MAIL DE CONTACTO
douglas.arevalo.msc@gmail.com

INSTITUCION:
Universidad Capitán General Gerardo Barrios, San Miguel, El Salvador, C.A.

PAIS:
El Salvador

RESUMEN:
La problemática de las pandillas en El Salvador ha sido el tema central de estudios que radican en la visibilidad del riesgo que supone pertenecer a la pandilla, las causas por las que se agrupan, la influencia de la pobreza y la falta de educación (Argueta & Otros, 1992; Portillo, Gaborit & Cruz, 2005; Cruz, & Portillo, 1998; Amaya, Amaya Gómez, Brioso, Guardado & Guevara Pérez, 1996). Estos abordan el tema familiar, sin embargo no se adentran a considerar a la madre y su imaginario como elemento indispensable en la dilucidación del fenómeno. La idea del Matricentrismo, propuesto por Smutt y Miranda (1998), toma vigencia para este libro, fundamentando la vivencia de las madres en relación a sus representaciones sociales de violencia, juventud y crianza, a partir de relatos enmarcados en su contexto con la revisión de documentos que mediatizan relación con sus hijos e hijas como miembros de grupos delictivos. Las representaciones de la madre según Lozano Estevalis (2001), se enmarcan desde imágenes de estatuillas de diosas griegas hasta la consideración romano-cristiana de la madre como María caracterizada por sufrimiento, sacrificio y obediencia; la construcción de la maternidad en este contexto es de responsables de cuido y crianza, históricamente apegada a la idea de "buena madre" (Marcus, 2006). Estas madres atraviesan un ciclo vital con crisis profundas, desconoce el momento en que sus hijos delinquen, aunque mantiene el amor a sus hijos pese a las circunstancias, al mismo tiempo la violencia que se ejerce contra sus hijos desde el sistema de justicia mantiene mecanismos de exclusión que le confieren la confianza de que sus hijos son buenos y que tienen todo en contra. La intervención en la problemática debe considerar el grupo familiar, donde una víctima indirecta son estas madres que pueden tener un papel preventivo como curativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:
Agencia de Investigación de EFE. (2013, 13 de febrero). "Tregua" entre pandillas no resuelve violencia en El Salvador, según iglesia. La Prensa Gráfica, from http://www.laprensagrafica.com/-Tregua–entre-pandillas-no-resuelve-violencia-en-El-Salvador–según-iglesia.

Aguilar J. y Carranza, M. (2008). Maras y pandillas como actores ilegales de la región. El Salvador: IUDOP.

Aguirre Forero, A. M. (Julio de 2010). Práctias de crianza y su relacion con rasgos resilientes de niños y niñas.

Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre, E., y Duran, E. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidados de la salud. Bogotá: CES. Universidad Nacional de Colombia.

Alfaro, A. (2013, 10 de mayo). Unidad con carencia de medicina especializada. La Prensa Gráfica.

Alianza Internacional para la Consolidación de la Paz y Políticas públicas para prevenir la violencia juvenil. (2008). Violencia Juvenil, maras y pandillas en El Salvador: Informe para la discusión. El Salvador: FESPAD.

Araya Umaña, S. (2002). Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Arriaza, J.D., Loucel M.E. y Recinos, H.O. (1999). Expectativas de vida de las pandillas en El Salvador. Trabajo de graduación preparado para obtener el Grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El Salvador.

Baumrind, D. (diciembre de 1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37(4), 887-907.

Berger, S. (2006). Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Bocanegra Acosta, E. M. (2007). Practicas de crianza entre la colonia e independencia de Colombia: Los discursos que las enuncian y las hacen visible. Revista Lationamericana, Ciencias sociales, Niñez, Juventud, 1-22.

Bradley, S. (2000). Affect regulation and the development of psychopathology. New York: The Guildfor Press.

Bueno Abad, J. R. (2005). El proceso de ayuda en la intervención psicosocial. Madrid: Editorial Popular S.A.

Calderón T. (20 de junio de 2013). Saca dice está terminado plan de seguridad. Diario El Mundo, from http://elmundo.com.sv/saca-dice-esta-terminando-plan-de-seguridad

Canal 33. (2013). Entrevista a Director de Centros Penales. Disponible en http://www.youtube.com/watch?-v=GiY_E-cZ32E, publicada 10 de abril de 2013.

Cavarero, A. (1995). In Spite of Plato: A Feminist Rewriting of Ancient Philosophy. New York: Routledge.

Ceballos, E., y Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, y J. Palacios, Familia y desarrollo humano, 225-244. Madrid: Alianza.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). Los Países de Renta Media: Un Nuevo Enfoque basado en brechas estructurales. San Salvador: Trigésimo cuarto periodo de sesiones de la CEPAL, 27 al 31 de Agosto.

Comunicaciones PNUD (2013, 14 de marzo). Informe sobre Desarrollo Humano 2013 deja importantes lecciones para El Salvador. From http://www.pnud.org.sv/2007/content/view/1566/

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012). Indicadores de ciencia y tecnología 2011, estadísticas sobre

actividades científicas y tecnológicas, Sector de Educación Superior. San Salvador: Publicación del Departamento de Desarrollo Científico y Tecnológico

Costa, G. (2007). La Ventana Rota y otras formas de luchar contra el crimen. Perú: Instituto de Defensa Legal.

Cruz J.M., ed. Equipo de reflexión e investigación y comunicación. (2006). Maras y pandillas en Centroamérica. El Salvador: UCA Editores, Vol. 2.

Cruz, J. M. Equipo de reflexión e investigación y comunicación. (2004). Maras y pandillas en Centroamérica. El Salvador: UCA Editores, Vol. 4.

Cruz, J.M. y Portillo Peña, N. (1998). Solidaridad y violencia en las pandillas del gran San Salvador. El Salvador: UCA Editores.

Del Banco, M. (2005). Latino Street Gang Mara Salvatrucha. News y Notes with Ed Gordon.

Desaive, J. P. (1991). Las ambigüedades en el discurso literario. En G. Duby, y M. Perrot, Historia de las mujeres en Occidente , 277-310. Madrid: Taurus.

Diario La Página (13 de mayo de 2013) El Sirra y el Viejo Lin salen de la cárcel para hablar de la tregua en televisión. Diario la página, from http://www.lapagina.com.sv/nacionales/82324/2013/05/30/El-Sirra-y-el-Viejo-Lin-salen-de-la-carcel-para-hablar-de-la-tregua-en-television

Díaz, C. (11 de Abril de 2010,). Población se queja por falta de medicamentos. El Diario de hoy.
Dirección General de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Consejo Nacional de seguridad pública y Rädda Barnen. (1998). La prevención de la delincuencia juvenil en El Salvador: Hacia la formulación de una política social integral. El Salvador: Imprenta PUBLIC.

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., y Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222–235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4

Editorial, UCA. (12 de junio de 2013). Burla a los trabajadores. Noticias UCA.

El Diario de Hoy. (25 de febrero de 2010). Relanzan campaña escolar contra el dengue. El diario de hoy.

El Diario de Hoy. (18 de mayo de 2011). Las unidades de salud se hacen "préstamos" de medicamentos. El diario de hoy.

El Salvador Noticias.net. (26 de mayo de 2013). No podemos dejar la calle a criminales y obligar a los salvadoreños a que se encierren. El Salvador noticias.net, from http://www.elsalvadornoticias.net/2013/05/26/no-podemos-dejar-la-calle-a-criminales-y-obligar-a-los-salvadorenos-a-que-se-encierren/

Equipo de reflexión e investigación y comunicación. (2001). Maras y pandillas en Centroamérica. El Salvador: UCA Editores, Vol. 3.

González, M. d., y Palacios, J. (1998). La estimulación cognitiva en la interacción padres e hijos. En M. J. Rodrigo López, y J. Palacios, Familia y desarrollo humano, 277-296. Madrid: Alianza.

Guevara de Ramirios, N. (27 de mayo de 2013).Asocios público privado si… sin agua, UES, ISSS, educación, justicia y salud. Diario CoLatino, from http://www.diariocolatino.com/es/20130527/opiniones/116167/Asociosp%C3%BAblico-privado–si–sin-agua-UES-ISSS-educaci%C3%B3n-justicia-y-salud.htm

Instituto Universitario de Opinión Pública. (2013). Encuesta de evaluación del cuarto año de gobierno de Mauricio Funes, Asamblea Legislativa y Alcaldías. San Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"

Izzedin, R., y Pachajoa, A. (2009). Pautas, practicas y creencias acerca de la crianza…ayer y Hoy. Liberabit, 109-115.

Joma, S. (2010). Más de 26 mil aspiran a entrar en la UES pero solo admiten a 9,500. El Diario de Hoy. Recuperado el 25 de octubre de 2010 en http//:www.el salvador.com/mwedh/nota/nota_completa.asp?idCat=6364&idArt=5102514

Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). Investigación del comportamiento. México: McGraw Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.

Lemus, E. (19 de Agosto de 2010). El salvador: Estudiantes bajo riesgo. BBC, Mundo
Lewis, C. y Lamb, M. E. (2003). Father's influences on child development: the evidence from two-parent families. European Journal of Psychology of Esducation, 211-228.

LLyford – Pyke, A. (2002). Ternura y firmeza con los hijos. Mexico: Alfaomega.

Lozano Estivaliz, M. (2001). La construcción del imaginario de la maternidad en occidente.

España: Universitat Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral presentada a la Facultad de Ciencias de Comunicación para el grado de doctor.

Martín Baró, I. (1989). Acción e ideología. El Salvador: UCA Editores.

Martínez, C. y Sanz, J.L. (6 de junio de 2013). El ministro Perdomo se queda solo al frente de la tregua. El faro, from http://www.elfaro.net/es/201306/noticias/12295/?st-full_text=all&tpl=11567

Martínez, O. E., Salinas Maldonado, C.J., Sanz Rodríguez, J.L. y Valencia, D. (2010). Jonathan no tiene tatuajes: crónicas de jóvenes centroamericanos en la encrucijada. El Salvador: Coalición Centroamericana para la Prevención de la Violencia Juvenil, Editor: Alarcón C.

Ministerio de Educación. (2010). Sala situacional de educación. Retrieved 06/11, 2013, from http://sii.mined.gob.sv/index.html

Ministerio de Educación. (2013). In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y

la Cultura (Ed.), Política nacional de educación permanente El Salvador, 2013. El Salvador: Algier´s Impresiones.

Moreno Seco, M., y Mira Abad, A. (2004). Maternidades y Madres: un enfoque historiográfico. En C. Bizzini, Discursos Teoricos de la(s) Maternidad(es): Una visión integradora. 19-62. Madrid: Entitema.

Moreno, M.C. y Cubero R. (1990). Relaciones Sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Manchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (Eds.) Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.

Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2005). Psicología. México: Pearson Educación.

Musito Ochoa, G., Roman Sanchez, J. M., y Gracia Fuster, E. (1988). Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona: Labor Universitaria.

Musitu Ochoa, G., y Lila-Murillo, M. S. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. Revista de psicología Universitas Tarraconensis, 15-30.

Núñez, Y. (2013, 21 de Enero). Inauguran el año escolar 2013. Diario El Mundo

Papalia, D., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2009). Psicologia del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.

Pax Noticias (30 de mayo de 2013). Destituyen a director de Centros penales por permitir que pandilleros den entrevista en canal de TV cristiano. Pax Noticias, from http://paxnoticias.com/2013/05/nacionales/mas-alla-de-la-ley/destituyen-a-director-de-centros-penales-por-permitir-que-pandilleros-den-entrevista-en-canal-de-tv-cristiano/

Pons-Salvador, G. (2007). El apoyo a los padres para mejorar el vínculo afectivo en la primera infancia. Agresion y Familia, 71-80. Valencia: Generalitat Valenciana.

Portillo, N. Gaborit, M. y Cruz J.M. (2005). Psicología social en la posguerra: teoría y aplicaciones desde El Salvador. El Salvador: UCA Editores.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). Informe sobre desarrollo humano el salvador 2007-2008. El empleo en uno de los pueblos más trabajadores del mundo. San Salvador: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). Almanaque 262. San Salvador: PNUD, from http://www.pnud.org.sv/2007/content/view/1098/167?Itemid=154

Proyecto Regional de Indicadores Educativos. (2008). Indicadores educativos. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 en http//:www.prie.oas.org/espanol/cpo_indicadores.asp

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de Crianza. Estudios Pedagógicos, 166-177.

Recagno, I. (1985). Hacia donde va la familia. XX Congreso Interamericano de Psicología-Unicef. Caracas.

Redacción de EFE. (2006, 22 de septiembre). El salvador será sede cumbre 2007 países renta media baja. El

Diario De Hoy

Redacción de EFE. (2013, 17 de Abril). UNICEF denuncia asesinato de 5,300 niños en el salvador entre 2005 y 2011. Día Día Panamá

Salazar Rodezno, A. (2002). Delincuencia Infantil: Proyecciones Sociales. El Salvador: Algier´s impresiones

Sanchez Pargas, J. (2004). Orfandades Infantiles y adolescentes: Introducción a una sociología de la infancia. Quito: ABYA-YALA.

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Modulo Cuatro: Investigación Cualitativa. Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda.

Santos, J. (18 de abril de 2013). Fiscal: la tregua es una negociación hipócrita. La Prensa Grafica. From http://www.laprensagrafica.com/fiscal–la-tregua-es-una–negociacion-hipocrita-

Santos, J. (25 de mayo de 2013). 470,264 personas afines a pandillas. La Prensa Grafica, from http://www.laprensagrafica.com/470-264-personas-afines-a-pandillas

Santos, J. (30 de mayo de 2013).Ministro de seguridad prohíbe más salidas de pandilleros presos. La Prensa Gráfica, from http://www.laprensagrafica.com/ministro-de-seguridad-prohibe-mas-salidas-de-pandilleros-presos

Savenije, W. (2009). Maras y Barras. Pandillas y violencia Juvenil en los barrios marginales de Centroamérica. EL Salvador: FLACSO, programa El Salvador.

Savenije, W. (2007). Las pandillas trasnacionales o "maras": Violencia Urbana en Centroamérica. Revista Foro Internacional, 637-659.

Schaffer, H. R. (1989). Interacción y socialización. Madrid: Visor.

Schwarz, Patricia K. N. (2007) "Representaciones y prácticas de la maternidad e identidad genérica en mujeres jóvenes de clase media urbana". En: Revista Población de Buenos Aires, Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Hacienda, CABA. Año 4(5), abril de 2007

Schwarz, Patricia K. N. (2009) "Maternidad y socialización de género en la trayectoria de mujeres jóvenes de clase media urbana argentina". En: Revista Identidades. Revista interdisciplinaria de estudios de las mujeres y el género Nº7. Universidad de Puerto Rico en Cayey.

Secretaria de Comunicaciones de la Presidencia. (2013). Discurso del presidente Mauricio Funes a 4 años de gestión. Retrieved 06/07, 2013, from http://www.transparenciaactiva.gob.sv/discurso-del-presidente-mauricio-funes-a-4-anos- de-gestion/

Smutt, M. y Miranda, J.L. (1998). El fenómeno de las pandillas en El Salvador. El Salvador: UNICEF, FLACSO.

Sonnet, M. (1991). La educación de una joven . En G. Duby, y M. Perrot, Historia de las mujeres en Occidente. (129-166). Madrid: Taurus.

Soriano, A. (6 de junio de 2013). Sánchez Cerén apuesta por fortalecer la PNC. Diario El Mundo, from http://elmundo.com.sv/sanchez-ceren-apuesta-por-fortalecer-la-pnc

Trujillo, D. (30 de agosto de 2012). Ingreso por habitante disminuyo $27 desde 2008. Diario El Mundo.

Valencia, A. (17 de junio de 2013). Yo madre. El Faro, from http://www.salanegra.elfaro.net/es/201306/cronicas/12358/

Valencia, R. 2010. Una utopía llamada reinserción. El Faro, periódico digital, publicado el 10 de julio de 2012, disponible en http://www.salanegra.elfaro.net/es/201206/cronicas/8614/

Vásquez, J.C. (2013). El 90% de delitos de crimen organizado son por pandillas. EL Salvador: Diario El Mundo, noticia publicada el 13 de enero de 2013, disponible en http://elmundo.com.sv/el-90-de-delitos-de-crimen-organizado-son-por-pandillas

Vega, M. (2010). Educar Chile. Recuperado el 14 de diciembre de 2013, de Educar Chile: http://www.educarchile.cl/

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. Mexico: Pearson Educación.

Yalom, M. (1997). Historia del Pecho. Madrid: TusQuets.

Zepeda, A., Flores, R. y Herrera, B. (2013, 16 de junio). Alumnos dejan sus estudios. La prensa gráfica, 6-7.

PALABRAS CLAVES
pandillas, madres, violencia, familia.

5 - TRASCENDER AL CAPITALISMO DESDE LO POLÍTICO, LO SOCIAL Y PRINCIPALMENTE LO ECONÓMICO

AUTOR:

Odorico Velázquez[23]

Colectivo de Psicología Política Latinoamericana Uruguay.

Facultad de Psicología – Universidad de La República.

País: Uruguay

Resumen

La sociedad capitalista, construcción de la modernidad que cuenta con poco más de 250 años, goza de una hegemonía, que le permite fagocitar a las formas asociativas no lucrativo- mercantilistas de la Economía Social y Solidaria y nos regurgita necesidades que convocan a las personas a agruparse tras proyectos individualistas. Este tipo de proyectos, vacían de sentido al cooperativismo, invisibilizándolo como parte de un sistema alternativo al capitalista. El desafío es generar diálogos desde la perspectiva política de la Psicología de la Liberación (Martín- Baró, 1998) para pensar y acordar, como fortalecer una Economía Popular que comulga con la propuesta pedagógica, la cultura y la lógica de la Educación Popular, contribuyendo a la liberación de los pueblos y personas del dogal económico con que nos sujeta el capitalismo.

Palabras clave: Cooperativismo- Psicología- Liberación

---

2 Contacto: subguri@hotmail.com

3 Odorico Velázquez, Montevideo 1962- Formación en cooperativismo Unidad de Estudios Cooperativos Universidad de la República- Uruguay- Operador en ludopedagogía- Instituto de investigación en juego recreacion y campamentos "La Mancha" Coordinador en metodologias de Planificación Gestion Integradas y Particiaptivas de procesos socioterritoriales- Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad de la República- Uruguay- Participante de la Red Intersocial Oeste www.coodi.com.uy/redoeste , Organización de Usuarios de Salud del Cerro- Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas- Colectivo de Psicología Política Latinoamericana- Utuguay.

Resume

Capitalist society, construction of modernity that has little more than 250 years, enjoys a hegemony that allows you to engulf the associative forms no lucrativo - mercantilist of the Social Solidarity Economy, and returns needs, to summon people to cluster on individualistic projects. Such projects empty out meaning to the cooperative, the hidden as part of an alternative to the capitalist system. The challenge is to generate dialogue from the political perspective of the Liberation Psychology (Martin-Baro, 1998) to think and decide, how to build a popular economy that communes with the pedagogical approach, culture and logic of Popular Education, contributing the liberation of peoples and individuals to economic noose that holds us capitalism.

Keywords

Cooperative - Liberation - Psychology

TRASCENDER AL CAPITALISMO DESDE LO POLÍTICO, LO SOCIAL Y PRINCIPALMENTE LO ECONÓMICO

Nos encontramos ante la necesidad de lograr estrechar vínculos entre la Educación Popular y la Economía Popular y Solidaria.

Este término- Economía Popular y Solidaria- debe ser conceptualizado de acuerdo a nuestras vivencias, prácticas, intencionalidades, necesidades, militancias... ya que necesita una base semántica (Alfonso Cárdenas Perez- 1999) clara y definida. Esto contribuiría a su legitimación y fortalecimiento, integrándose al léxico cotidiano para operar con mayor presencia en nuestro hacer habitual.

Entendiendo estos procesos como parte de prácticas y saberes que operan en el universo de las resistencias creativas al modelo social dominante, encontramos que una relación íntima y sensible entre la Educación Popular (Freire, 1970) y la Economía Popular (Coraggio 2004) opera favoreciendo y potenciando los procesos populares y comunitarios contrahegemonicos

Dentro de ese concepto de Economía Popular y Solidaria[4] ubicamos al cooperativismo, por tratarse de una forma de relacionamiento económico no mercantil sin intencionalidad lucrativa

Podríamos ver a la sociedad moderna como un sistema en el que interactuan tres dimensiones, la política, la cultural y la económica. En tanto, asistimos y hasta somos parte de iniciativas que operan intentando transformaciones en las dimensiones cultural y política, se nos dificulta identificar acciones que operen en la transformación de la dimensión económica.

Siendo el trueque y la minga- tomados como ejemplo- modos de relacionamiento social, político y económico que nos vienen del fondo de la historia, siendo prácticas ancestrales legado de nuestros pueblos originarios, se ven relativizadas ante el capitalismo. Este es una construcción de la modernidad que apenas cuenta con

4 Economía popular y solidaria (...) cuyos elementos adicionales y centrales son el apoyo mutuo, la cooperación y diversas formas de compartir en cuyo caso las personas que participan en ella cultivan y desarrollan, a diversos grados, el valor de la solidaridad, siendo la estrategia maximizar el factor solidario para lograr la satisfacción de las necesidades básicas y generar acumulativamente procesos de desarrollo - Jose luis Coraggio

poco mas de 250[3] años y aún así, la hegemonía de que goza le permite fagocitar a las formas asociativas no lucrativo- mercantilistas y nos regurgita necesidades que convocan a las personas a agruparse tras proyectos económicos individualistas. Estos proyectos económicos investidos como cooperativos, vacían de sentido al cooperativismo impidiendo que sea asumido como parte de un sistema cultural, social, político y económico alternativo al capitalista.

Planteamos aquí al Cooperativismo como un elemento más de la Economía Popular, sin ser el único. En la experiencia uruguaya, por citar un ejemplo, las redes de trueque, que tuvieron mucha actividad entre los años 2001 a 2004, constituyeron un sistema de Economía Popular que logró en esos momentos y para muchas personas, trascender al capitalismo.

La Educación Popular nos ofrece desde su propuesta pedagógica una alternativa clara y válida, a través de un modo renovado de concebir-nos como parte de un sistema orientado al Ser, no al poseer. Es su desarrollo producto de una epistemología propia Latinoamericana que se crea y recrea en una sinergia viva, simbiosis inmanente en la relación con las distintas corrientes liberadoras a las que aporta y de las que se nutre.

Una de ellas, la Psicología de la Liberación, nace su práctica en los ámbitos de las comunidades más desprotegidas, vulneradas y vulnerables. Cobra fuerte presencia en Centroamérica durante las décadas de 1970- 80.

Su desarrollo cuenta, también, con los aportes de pensamiento crítico y praxis transformadora insertas en diferentes campos disciplinares, que van encontrando modos de reconstruir sus cometidos a través de la puesta en práctica de sus saberes entre quienes mas los necesitan.

Es portadora de un posicionamiento ético y estético que implica, entre otras cosas, la puesta en valor e integración con los saberes diversos y el compromiso y la implicación en los procesos psico- sociales colectivos, así como también, un firme cuestionamiento a la neutralidad promovida desde el tradicionalismo cientificoacademicista. Esto se produce, especialmente desde un campo de acción que se asienta en los territorios y entre las personas

El desafío es hacer visible una dialéctica que desde la perspectiva política de la Psicología de la Liberación (Martín-Baró, 1998) nos facilite pensar y acordar, como fortalecer una Economía Popular que comulga con la propuesta pedagógica, la cultura y la lógica de la Educación Popular, contribuyendo desde allí a la formación de subjetividades liberadas, especialmente, del dogal económico- cultural con que nos sujeta el capitalismo.

Los senderos a transitar desde este encuentro dialéctico deberían orientarse a decodificar universos de sentido que nos ayuden a resignificar nuestras vidas socio- político- económicas.

Entendemos imprescindible intentar trascender al capitalismo, ya que el modo de vivir- para algunos subvivir, subsistir- en el medio y la cultura capitalista, produce en forma extendida una problemática existencial que, no es sino, una cuestión de sentido, un problema que no radica tanto en el plano de lo material como en el ámbito de la existencia cotidiana. Esto se percibe cuando notamos que nuestras propias vidas van quedando resumidas a producir, siendo esta una de las formas más perversas de reproducir al sistema, ya que nos vuelve amos de nuestra propia esclavitud en una sujetivación que se enquista en nuestra subjetividad.

Bibliografía

ANTUNEZ, RICARDO (2005) Los Sentidos del Trabajo. Taller de Estudios Laborales. País: Ediciones Herramienta

BERARDI, FRANCO (2014), Bifo: Una sublevación colectiva es antes que nada un fenómeno físico, afectivo, erótico" Recuperado de: http://www.eldiario.es/interferencias/bifo-sublevacion-afectos_6_319578060.html

CÁRDENAS PEREZ, ALFONSO (1999) El enfoque semántico-comunicativo: bases y proyecciones Recuperado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2425/3353

CORAGGIO, JOSÉ LUIS (2004) De la emergencia a la estrategia. Más allá del "alivio de la pobreza" Buenos Aires: Espacio Editorial

FREIRE, PAULO (1970) Pedagogía del oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra

MARTIN-BARÓ, IGNACIO (1998) Psicología de la liberación. Madrid: Trotta

PAUSELLI, EMILIO (2013) Las Aniótropes y el rey Midas.- Abundancia y escazes; la batalla final. Nuevo Hacer- Grupo Editor Latinoaméricano

Contacto: Odorico Velázquez, subguri@hotmail.com

3 ...*Habrá que creer que, efectivamente, las ciencias sociales son "una ilusión cultural" que encubre la realidad de que "la producción capitalista es, tanto como cualquier otro sistema económico, una especificación cultural y no meramente una actividad natural- material..." El capitalismo es así, una construcción humana aparecida en determinado momento de la historia y , como tal, superable en tanto los seres humanos lo decidan, sin que ninguna determinación "objetiva" lo impida... Emilio Pauselli- Las Aniótropes y el rey Midas.- Abundancia y escazes; la batalla final. Nuevo Hacer- Grupo Editor Latinoaméricano- 2013*

6 – EL "NIÑO SOBREDOTADO", ¿POSIBILIDAD O CONDENA?

AUTORES:

Diana Dessiree Xiqui Veja

Rafael Izcoatl Xelhuantzi Santillán

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

México

Resumen

El objetivo de esta investigación se centra en la exploración e identificación de las creencias, emociones y prácticas que giran en torno al "Niño Sobredotado" en la Ciudad de México. Se hace énfasis en el impacto que tienen las mismas en el desarrollo de estos niños. Para ello se eligió un enfoque cualitativo y como soporte la teoría de las representaciones sociales. La muestra se conformó por 20 personas divididas en diferentes grupos de acuerdo al nivel de interacción con niños sobredotados. Por lo anterior se utilizó un enfoque multimetodológico a fin de aproximarse lo mejor posible a la realidad subjetiva de la población estudiada: etnográfico, entrevistas y técnicas gráficas. Se realizó un análisis triangulando la información obtenida a partir de lo anterior.

Palabras clave: Niño, sobredotación, Representaciones sociales

Abstract

This research focuses on the exploration and identification of beliefs, emotions and practices that revolve around the "Gifted Child" in Mexico City. Emphasis is made on the impact those beliefs have on the development of these children. This qualitative study consisted of a multi method approach involving an ethnographic methodology, graphic techniques, and semi structured interviews. The results were analyzed through social representations theory, allowing the best possible approximation to the subjective reality each group generates about gifted children. The sample participating in this study was composed by 20 people divided into 5 different groups according to the level of interaction with gifted children.

Key words: child, gifted, social representation.

Introducción

1. Sobredotación

El interés por las personas sobredotadas no es nuevo, ha existido a lo largo de la historia. La Sobredotación Intelectual ha sido, en distintas épocas, aceptada y promovida y, en otras, ha sido rechazada. En diferentes tiempos y culturas se ha buscado detectar y desarrollar a las personas que demuestran ser talentosas (Gento & Sanchéz, 2010) con el objetivo de aprovechar estas habilidades, ponerlas al servicio del estado, en pro de la

sociedad y del individuo mismo.

En la literatura existen diferentes definiciones de sobredotación, algunas, como la de Terman, 1954 que se centra en los aspectos de orden cognitivo y otras como las de Renzulli 1978 que se extiende para abarcar otros factores como el contexto familiar, la creatividad, el compromiso con la tarea, etc. Estas definiciones son aún utilizadas por autores como Lorenzo, 2006; Benito, 2009; Del Valle Chauvet, 2011, y son adoptadas por instituciones como la OMS, el CEDAT (2010), la FEMESI (2012), entre otras. La definición que se utiliza comúnmente señala que una persona sobredotada es aquella que obtiene una puntuación igual o mayor a 130 en una prueba de coeficiente intelectual, suele ser atribuida a la OMS sin embargo al rastrear la información no se logró enlazar a dicha institución, sin embargo se pudo encontrar que quien comienza a usar tal definición fue Terman a partir del estudio que realizo en 1925, es decir que la definición más utilizada está a diez años de cumplir su primer centenario.

El primer estudio acerca de la sobredotación intelectual fue realizado por Terman en 1925 (Gento & Sanchéz, 2010) y a partir de ese momento se han desarrollado diversas investigaciones en torno a la sobredotación intelectual, llevadas a cabo en diferentes lugares del mundo y de las cuales gran parte han sido enfocadas a la detección, desarrollo y potencialización de esta característica (Renzulli 2008; Acle, Chávez & Zacatelco, 2009, Gento & Sánchez, 2010; entre otros), en algunos casos perdiendo de vista variables significativas como las emociones, cogniciones y actitudes propias de la infancia, el contexto socio-económico y el momento histórico, por mencionar algunas.

Es relativamente reciente el interés por el estudio de los aspectos emocionales y las barreras de orden social que han sido impuestas a estas personas (Benito 1998; Peña 2002; Manzano, 2008; Gómez & Valadez, 2010; entre otros), esta falta de interés mantuvo grandes huecos teóricos que obstruyeron la generación y mejora de métodos de intervención integrales en los que se tome en cuenta al sujeto hablante y no sólo la capacidad referida.

2. El niño

Para tomar en cuenta al sujeto hablante, en este caso el niño que es señalado como sobredotado, es importante hacer una pausa para hablar del propio "niño"y sus características.

Se define a un niño por diferentes aspectos. Cronologicamente la niñez comprende de los 6 hasta los 12 años y en México coincide con la estania del niño en la primaria. La niñez constituye un cambio bio-psico-social típico que ocurre cuando se vinculan las tranformaciones que se dan en las tres esferas, de tal suerte que se origina un patrón esencial único, independiente de la cultura, creando una etapa cualitativamente diferente. Una de sus características principales es la participación del niño en su grupo de iguales, el cual se convierte en uno de los ambientes mas importantes para el desarrollo (Tirado et al, 2010).

Estos autores mencionan que en la niñez se logra un autoconcepto complejo, se supera la autoimagen de todo o nada yse crea una que integra diferentes componentes. Las emociones comienzan a regularse de mejor manera y se tiene mayor capacidad para responder ante las emociones de los demás, además se logra

plena concienia de las reglas de la cultura a la que se pertenece (Cole, Bruschi y Tamang, 2002 citado por Tirado et al., 2010)

Por las características propias de esta etapa de desarrollo sobresalen factores que influyen al niño como la interacción con los padres, en especial el apego y la vinculación con estilos de crianza, así como las relaciones que se establecen con otros niños. El desarrollo social es estimulado cuando el niño pasa mucho más tiempo con otros niños que con adultos. La interacción que se crea con los padres, los compañeros y amigos, en las cuales se establecen y respetan reglas, apoyan la continuación del desarrollo de la autorregulación y estimulan el razonamiento moral. De gran importancia resulta la forma en que se construyen los limites y el apego durante la supervisión de las actividades de los niños y como los niños deben cooperar para construir esos limites (Tirado et al., 2010).

El apego no sólo se establece con los padres, sino también con otros adultos y cons otros niños, se ha visto que cuando éste se presenta de fora segura, los niños se sienten satisfechos con sus vidas (Nickerson & Nagle, 2004). Una persona atamente significativa en la vida de los niños es el profesor. La creación de un apego seguro con él depende de que éste tenga habilidad para interpretar adecuadamente las necesidades del niño y para responder a ellas, manifestar aceptación y calidez emocional, dar apoyo si se necesita y ser modelo de conductas

Es así que esta etapa se considera fundamental en el desarrollo pues se comienza a interactuar con otros individuos fuera del nucleo familiar y son esas interacciones factores de gran influencia en la creación de la estrutura y personalidad de cada niño.

3. Teoria de las Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales, es un paradigma que Serge Moscovici propuso en Francia; nace formalmente en 1961 con la publicación de "La psychanalyse, son image et son public". La Teoría de las Representaciones Sociales se ha convertido en uno de los campos de mayor producción de la psicología social (Garrido y Álvaro, 2007), donde se estudia la relación individuo/sociedad, con un interés por la cognición, sin ubicarse en el paradigma clásico de la psicología. Por un lado, reflexiona sobre como los individuos, los grupos y los sujetos sociales, construyen en su conocimiento a partir de la interacción social, cultural, etc., y, por el otro, cómo la sociedad se da a conocer y se construye ese conocimiento con los individuos. En suma, cómo interaccionan sujetos y sociedad para construir a la realidad, y cómo terminan cnstruyendola en una mancuerna que pasa por la comunicación (Arruda, 2010).

Jodelet (1986 en Piñero, 2008) señala que los valores y las nociones que poseen los individuos y grupos acerca de un objeto son de gran importancia pues establecen los lineamientos de comunicación e interacción entre los mismos; también destaca el carácter psicológico de la representación social al conceptualizarla como "una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados".

Debido a lo anterior y a la considerable escaces de estudios efectuados en México, el objetivo de esta in-

vestigación se centró en realizar un análisis del objeto social "niño sobredotado" a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), que hace referencia al proceso mediante el cual las personas se apropian de los conocimientos e informaciones que circulan en la sociedad, es decir, cómo se construye el conocimiento común a través del dialogar de la vida cotidiana (Banchs, 2007 en Restrepo, 2013).

Objetivo

A partir de técnicas de investigación cualitativas y la teoría de las representaciones sociales, explorar, identificar y describir las creencias, emociones y prácticas que componen la Representación Social "niño sobredotado" en la Ciudad de México.

Método

Tipo de investigación

Cualitativa: A fin de retratar y comprender la realidad subjetiva y posición emotiva de la población estudiada se decidió realizar la investigación con un enfoque cualitativo plurimetodologico que atendiera a los sujetos en su condición diferenciada y su capacidad para aportar aspectos diferentes sobre el tema de estudio. En este tipo de investigación se percibe la realidad social como una construcción simbólica en significados compartidos y permite fundirse con el objeto social que se analiza (Willcox, 2010). La investigación cualitativa permite acceder a las experiencias e interacciones que se dan en un contexto natural y deja espacio para la aparición y observación las particularidades de tales (Angrosino, 2007).

Tipo de estudio: Estudio descriptivo de corte transversal: En este tipo de estudio se pretende conocer el fenómeno a estudiar por sus características. Se realiza una sola observación en un momento y lugar dado sin llevar a cabo una intervención o seguimiento (Willcox, 2010).

Se eligió un abordaje "Monográfico" propuesto por Jodelet (2000), el cual consiste en:

Técnicas sociológicas: Consulta bibliográfica y recolección de información documental (internet, periódicos, medios visuales), tanto de las características contextuales, figura del "niño sobredotado", así como referente a la institución en turno. Esto posibilitó observar los datos por medio de una visión amplia, en la cual se exploró y descubrió una serie de contenidos aparentes de la representación social.

Técnica etnográfica: Permitió llevar a cabo el trabajo exploratorio del escenario de interés, mediante la observación participante, así como detectar informantes clave.
Técnicas psicológicas: Conjunto de estrategias orientadas hacia el contacto directo con la población. Las técnicas utilizadas fueron: Entrevista semiestructurada e informal y técnicas gráficas
El estudio se llevó a cabo en 2 fases:

Primera fase: Se llevaron a cabo 8 meses de observación participante, formando parte del equipo inicial del Programa Integral para el Diagnóstico y la Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI) que puso en mar-

cha el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF-DF en la Ciudad de México. Se participó en la generación del modelo de atención y su implementación en el grupo piloto.

Segunda fase: A partir de los vínculos establecidos en los 8 meses, se seleccionaron informantes a partir de los cuales se realizó un muestreo de bola de nieve para posibilitar el acercamiento con otros actores sociales involucrados con el objeto de estudio. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, análisis del discurso y análisis gráfico. Fue llevada a cabo con 20 personas, las cuales se dividieron en cinco grupos: 1) Niños sobredotados, 2) Padres de niños sobredotados, 3) Pares, 4) Profesionales y 5) Legos.

Tipo de muestreo

- 1er fase: Muestreo intencionado: Es aquel en donde el investigador conoce los criterios de inclusión y exclusión necesarios, y busca intencionalmente a los sujetos con dichas características (Willcox, 2010).
- 2da fase: Muestreo de Bola de nieve: Consiste en pedir a los informantes que recomienden a otros posibles participantes, lo que permite acceder a personas en situaciones en que no se pueden identificar a simple vista (Willcox, 2010).

Participantes

Primera fase: Se trabajó con 40 niños y niñas con sobredotación y las familias de los mismos. Esta población fue identificada por la institución a partir de lanzar una convocatoria a niños y niñas de entre 6 y 12 años habitantes de la iudad de México que estudiaran en primarias del gobierno que obtuvieran un resultado de Coeficiente Intelectual igual o mayor a 130. Aquellos que cumplieron estos requisitos junto con sus familias fueron participantes del piloto del Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual.

2da etapa: Se realizó una división en 5 categorías y grupos de trabajo:

1. El primer grupo se denominó "Niños Sobredotados". Estuvo formado por 5 niños y niñas de entre 6 y 12 años, habitantes del Distrito Federal y diagnosticados como niños sobredotados.

2. El segundo grupo se denominó como "Familia". Estuvo constituido por 4 padres de niños diagnosticados como sobredotados.

3. El tercer grupo se denominó "Pares". Estuvo formado por 4 niños de entre 6 y 12 años.

4. El cuarto grupo se denominó como "Profesionales". Se formó por una psicóloga, una maestra que un experto en Sobredotación Intelectual y un representante de una Institución dedicada a la atención a la Sobredotación.

5. El quinto grupo fue denominado como "legos". Estuvo formado por dos hombres y una mujer que no tenían contacto con niños diagnosticados como sobredotados.

Resultados

Entrevistas

Los resultados obtenidos por grupo fueron los siguientes:

1) Niños Sobredotados: Este grupo estuvo compuesto por 4 niños y una niña de entre 6 y 12 años con sobredotación intelectual.

- *Creencias*: Cuatro de estos cinco niños comentaron que no sabían que era un "niño sobredotado", sin embargo, al preguntar cómo son los niños sobredotados aparecía una especie de identificación con la etiqueta y podían describir, por ejemplo, que un niños sobredotado es "un niño que su cerebro es más activo que el de otras personas".

  Para este grupo, las características de los niños sobredotados consisten en que "pueden hacer cosas que a los demás se les dificultan", "resuelven problemas, juegan con matemáticas y hacen cosas científicas", "pueden analizar cosas más rápido", entre otras. Se ha observo una alta expectativa hacia ellos mismos en cuanto a los logros que "deben" alcanzar y las múltiples capacidades que "deben" tener.

- *Emociones*: Los cinco chicos mostraron emociones como frustración, miedo, enojo y tristeza hacia sus compañeros y profesores, una niña comentaba con enojo "es que no me dejan ser yo misma, con que me respeten me conformo". También se observó un dejo de esperanza y alegría con respecto a ser sobredotados, pues en palabras de uno de ellos, "un niño sobredotado tiene más posibilidades de ser alguien en la vida".

  Hubo una manifestación general de la idea de que los demás sienten envidia para con ellos, "hay muchas personas que sienten envidia, piensan -¡Cómo él va a ser más inteligente que yo!-", y sólo uno de ellos menciono "yo creo que los demás se sienten orgullosos".

- *Prácticas*: Cuatro de ellos comentaron haber vivido situaciones de bullyng que atribuían a sus "capacidades". La niña, por ejemplo, mencionaba "la maestra me trata feo sólo porque soy sobredotada". Por otra parte comentaron que les gusta asistir al Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual que genera el DIF pues ahí "no se sienten raros porque todos son raros" les gusta que hay más niños como ellos y que tengan las mismas ideas.

2) Padres de niños sobredotados: Este grupo se conformó por 2 padres y dos madres de distintos niños sobredotados.

- *Creencias:* Algunos de los padres se dicen poco competentes para educar a niños con un "don" como ese. Creen que al ser niños sobredotados deben entender todo a la primera. Se observa la presencia de mitos acerca de los niños sobredotados como la alta habilidad generalizada.

- *Emociones:* Manifestaron preocupación acerca de cómo atender a sus hijos, se les ve angustiados y con poca claridad acerca de lo que llaman la "condición" de sus hijos.

- *Prácticas:* Las madres manifestaron particular preocupación acerca del estado emocional de sus hijos

debido a que suelen ser agredidos por compañeros y/o maestros. Se hizo mención de haber notado diferencias en sus hijos con respecto de los demás niños, sin embargo se dejó en claro que fue a partir de la aparición del diagnóstico y por consecuente de la institución que se empezó a modificar la dinámica y la mirada hacia el niño que ahora se convertía en un "super niño" que no encajaba en la escuela e incluso no encajaba en la familia.

- *Deberes:* Los padres (varones) hacen énfasis en el deber que tienen sus hijos para con los demás pues al ser sobredotado "deben" enfocar esas habilidades y capacidades al bien de los demás.

3) Pares: En este grupo se contó con la participación de dos niños y dos niñas de entre 6 y 12 años que no tuvieran el diagnóstico de sobredotación intelectual.

Este grupo mostro menor conocimiento acerca de los niños sobredotados y lo que identificaban lo nombraban como "genio".

- *Creencias:* Estos chicos respondieron que no existían muchas diferencias que eran niños "iguales".
- *Emociones:* Se mostraron empáticos al pensar que quizá eran molestados.
- *Prácticas:* Manifestaron que los "niños sobredotados" debían ser tratados de la misma manera que los niños "normales" pues "también son niños"

4) Profesionales. Este Grupo estuvo integrado por una maestra (pedagoga), una psicóloga, un licenciado en educación especial y una experta en sobredotación intelectual. Todos los participantes trabajan o trabajaron en el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual del DIF-DF en la Ciudad de México.

- *Creencias:* Se manifiesta la creencia de que estos niños pueden llegar a ser los líderes del mañana siempre y cuando sean "bien "atendidos, se menciona que solo en las instituciones adecuadas se puede dar provecho a las habilidades de estos niños.
- *Emociones:* Hay empatía para con el sufrimiento de estos niños que cargan con expectativas y prejuicios por el diagnostico que han recibido. Aparece un poco de frustración y enojo para con las medidas inadecuadas tomadas hacia ellos.
- *Prácticas:* Se cree que debe atenderse a estos chicos con técnicas "educativas" especificas adaptadas a sus necesidades particulares .Comentan que es importante entender y trabajar bajo la idea de "primero personas" es decir atender primero a lo que son como niños antes que a la "etiqueta" que se les asigna. Hacen énfasis en brindar atención a las cuestiones emocionales que a estos chicos afectan pues es el área menos favorecida y atendida de acuerdo a su experiencia.

5) Legos

- *Creencias:* Existe una idealización de los "niños sobredotados" se piensa que lo entienden todo que sus habilidades no tienen limite además de que "son chicos que no pierden el tiempo y buscan aprovechar sus capacidades". Dada la alta capacidad intelectual se asume una alta capacidad de regulación

emocional.

- *Emociones:* Se observa curiosidad e interés por convivir con estos chicos aunque sea en el ideal que manifiestan. La mujer entrevistada al igual que las madres de niños sobredotados manifestó preocupación por la esfera emocional de estos niños pues imagino el rechazo al que son sometidos.
- *Prácticas:* Se cree que debe atenderse a estos chicos con técnicas "educativas" específicas adaptadas a sus necesidades particulares haciendo énfasis en la cuestión intelectual.
- *Deberes:* Los varones, similar a los padres de los niños sobredotados, manifestaron que estos chicos tienen el deber para con la sociedad y su don debe ser puesto a funcionar con el fin de mejorar la calidad de vida de todos.

Observación participante

Durante los 8 meses de trabajo dentro de la institución DIF-DF en el Programa Integral PARA EL Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual se observó lo siguiente:

- Institución: Los profesionales que conformaban el equipo de trabajo tenían poca o nula experiencia y conocimiento acerca de los niños con sobredotación por lo que fue complicado construir el modelo de atención. Aunado a ello se priorizaba la cuestión política antes que la atención a los beneficiarios, niños sobredotados y sus familias, hubo constantes cambios y detenimientos sin previo aviso y no se tomó en cuenta los procesos individuales de cada miembro de la población. Los profesionales seguían permeados por mitos acerca de los niños sobredotados lo que obstaculizaba la adecuada detección y atención para con los mismos.

- Niños Sobredotados: A partir de la convivencia y el establecimiento de vínculos se observó que realmente son chicos con habilidades y capacidades intelectuales que superan las esperadas a su edad, sin embargo la disparidad para con su desarrollo emocional les es dificultad constante aunado al rechazo que la mayoría recibe ya sea por parte de compañeros y profesores e incluso de la misma familia.

- Padres de Niños Sobredotados: Se observó desconocimiento y mal información por parte de los padres de los niños sobredotados lo que generaba angustia y miedo al no entender que quería decir que fueran sobredotados y que tenían que hacer ellos como padres. Se trabajó con familias de escasos recursos y bajo nivel cultural lo que no favorecía la convivencia y desarrollo de un entorno adecuado para estos niños.

Pasados los primeros 6 meses de intervención en que se realizaron talleres grupales para los niños y para los padres, pláticas informativas, proyectos artísticos y científicos para los niños y salidas grupales, se observaron algunos cambios en las dinámicas de interacción entre padres e hijos.

Los profesionales de la institución buscaron capacitación y el modelo de intervención fue adaptándose de acuerdo a los conocimientos adquiridos y las necesidades detectadas. La priorización del aspecto político continuo, sin embargo la atención por parte del equipo operativo hacia los niños y su familias se permeo de lo investigado y se modificó en beneficio de los mismos.

Consulta bibliográfica y recolección de información documental

Al realizar la consulta de diferentes medios de información se encontró lo siguiente:

Investigaciones: Se realizó una revisión del estado del arte en la que se encontró que la mayor parte de las investigaciones (encontradas y revisadas) fueron dirigidas a la potencialización de habilidades y aumento del coeficiente intelectual quizá dejando de lado a los hablantes, en este caso niños con diagnóstico de sobredotación intelectual, y perdiendo de vista que son seres integrales y que la falta de atención al área emocional obstaculiza el desarrollo de un adecuado modelo de atención a los mismos.

También se observó que en el cine con películas como *Los juegos de Ender, Vitus, Good Will Hunting, The imitation Game, if I sta, entre otras,* y la televisión con series como *Malcom el de en medio, The big bang theory, The middle, etc,* perpetúan algunos mitos y estereotipos acerca de las personas sobredotadas aunque es cierto que en algunas también se retrata el rechazo y segregación que sufren, la disparidad intelectual y emocional.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que existe una construcción ambigua del objeto social "niño sobredotado", debido a la falta de integración de los diferentes saberes; tanto el saber cotidiano, como el saber científico. Existe una falta de información que incluso los participantes mencionaron, solicitan que se den platicas en escuelas y foros para que estos niños sean reconocidos como lo que son y o como la fantasía que circula en lo cotidiano y parte en los medios.

Se observa además, que la etiqueta transita entre la criminalización y enfermedad, siendo los más afectados, aquellos niños, los cuales son demandados a actividades descontextualizadas a su presente cognitivo y afectivo, figurando las instituciones y sus procederes como causantes de un proceso de deshumanización. Es a partir de la aparición de un diagnóstico, el saber y la institución correspondiente que se altera la dinámica, sin embargo no parece haber aún una modificación que beneficie y tenga impacto en todas las esferas, tanto en el niño sobredotado como en su familia.

En cuanto a los grupos, entre menor sea la interacción con el "niño sobredotado" mayores fantasías y expectativas existen al pensarlos, se observa un desconocimiento acerca de las cualidades y posibilidades de estos niños y ese vacío es llenado con la información mediática y con la propia imaginación.

¿Posibilidad o Condena?

El interés por realizar esta investigación surgió a partir de la convivencia con los "niños sobredotados" participantes de la institución, al mirar que, la mayoría, a pesar de tener una capacidad intelectual muy superior a

la de los niños de su edad se mostraban carentes de habilidades psicoactivas y manifestaban un sufrimiento constante por el rechazo y recelo al que recibían de pares y profesores, por la alta expectativa que se les tiene y la posición que se les adjudica como "adultitos" que tienen que responder "bien" o "excelente" a toda demanda hecha por su entorno.

Desde el vistazo dado a la realidad subjetiva de los grupos de interacción, la literatura y los saberes parece que el "Niño Sobredotado" no solo puede entenderse como oxímoron sino que también se puede entender como una Posibilidad que Condena, es decir estos niños con alto potencial intelectual son condenados por el mismo a sufrir rechazo y segregación, se les criminaliza por sé quiénes son, por la diferencia.

A partir de lo anterior se puede declarar en acuerdo con Ramírez, (2007) quien escribe "Mientras sigamos desgastandonos en los laberintos aparentes de la técnica y la estrategía de intervención, sólo nos haremos más resistentes a observar que dentro de cada niño, adolescente y adulto con alguna limitación física, conductual o incluso una sobredotación intelectual, se constituye un sujeto que clama por su escucha" que l propuesta mejor para poder atender a ello, para atender a los "niños sobredotados" es mirarlos y como hablantes, atender a lo que quieren que se escuche, preguntar como sociedad de ¿de qué queremos dotarlos?

Al "final" de este estudio se abren nuevas preguntas en torno a distintos tópicos, por ejemplo, ¿cuál es el motivo que incentiva a continuar utilizando definiciones, que han cambiado poco o nada desde que se originaron? ¿Es la sobredotación intelectual representada como enfermedad mental? ¿Qué papel juega el género en el diagnóstico? ¿Qué y quién diferencia a un niño con sobredotación intelectual y uno con TDA/TDAH? ¿Qué medidas se pueden adoptar para generar una política de inclusión para con esta población?

Para cerrar la investigación se cita la frase de Urdaibay (2014) quien dice "Sobre Dotación siempre debe estar el sujeto" (Urdaibay, 2014)

Referencias

Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Benito, Y. (17 al 22 de Agosto de 1998). Factores emocionales y problematica de adaptación el alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. *Factores emocionales y problematica de adaptación el alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad.* Argentina: Primer Congreso Educación de la alta inteligencia.

Benito, Y. (2009). *Superdotación intelectual. Conceptualización, identificación temprana.* Obtenido de http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20inclusividad/Semana2/Superdotacion/Conceptualizaci%C3%B3n,%20Yolanda%20Benito.pdf

CEDAT. (Marzo de 2010). *CEDAT*. Obtenido de Centro de Atención al Talento: http://www.cedat.com.mx/

Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic journal of research in educstional psychology*, 849-876.

Del Valle Chauvet, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en el área de la tecnología.* Madrid: Universidad Complutense.

FEMESI. (Marzo de 2012). *FEMESI*. Recuperado el 30 de Abril de 2015, de Federación Mexicana de Sobredotación Intelectual: www.femesi.org.mx

Gento, P. S., & Sanchéz, M. E. (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas Sobresaliente.* Madrid: UNED Estudios.

Gómez, Á., & Valadez, D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 67-85.

Jodelet, D., & Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en reresentaciones sociales.* México: Universidad Nacionalt Autónoma de México.

Lorenzo, R. (2006). ¿A que se le denimina talento? El estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 72-163.

Manzano, A. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 289-309.

Nickerson, A., & Nagle, R. (2004). The influence of parented and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescente. *Social Indicators Research*, 35-60.

Peña, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *Revista de educación 4*, 261-269.

Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista de Investigación Educativa 7*.

Ramírez, J. (2007). Hcía una ética de la escucha: La auesta del psicoanálisis en la educación especial. *Redalyc*, 291-299.

Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 24 - 44.

Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 122-133.

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Diaz, F. (2010). *Psicologìa educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI.* México: McGraw Hill.

Urdaibay, C. (13 y 14 de Noviembre de 2014). ¿Por qué? un niño con sobredotación intelectual es... Un niño normal; un cuestionamiento ético para nuestro tiempo. Primer Foro Internacional de Atención a la Sobredotación Intelectual. Ciudad de México

Willcox, M. (2010). *Guía para la metodología de la investigación.* Obtenido de www.lulu.com//products

7 - Cultura de la Paz y la Familia, asignatura pendiente en la formación en Educación Básica.

Autor (es) Dulce María Judith Pérez Torres[5]

Teresa Jacqueline Pérez Torres[6]

Esteban Miguel León Ochoa[7]

Institución de adscripción:

Línea de investigación inscrita:

DECONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE Y PARA LA PAZ.

Resumen

La intervención, se realizó en colaboración con alumnos de las licenciaturas que cursan la asignatura Identidad del Mexicano, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y es subsidiaria de una investigación mayor que busca solucionar el problema de la Cultura de la Paz y la Familia, en el salón de clase de las escuelas de educación Básica.

La "Cultura de la Paz y la Familia", en la Escuela Oficial Héroe de Nacozari, tiene la finalidad de sensibilizar a los estudiantes de 4° y 5° año para establecer relaciones creativas, afectivas sanas y efectivas en el salón de clase.

La intervención Psicosocial, presenta de manera cuantitativa, los resultados obtenidos de la aplicación de dos instrumentos para los alumnos de educación primaria y los datos obtenidos de actividades metagrupales, rescatados de la aplicación los cuales permiten, repensar las formas de trabajo con los niños de Educación Básica

Palabras Clave

Cultura de la Paz y la Familia, Intervención situada, Programa de Educación Básica (2011) y Actividades metagrupales.

Abstract

---

5 Ponencia presentada en el IV Congreso ALFEPSI. Santa Marta Colombia. 2015.

Doctora en Pedagogía. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP dulcemaria.perez01@upaep.mx

6 Estudiante de la Licenciatura en Procesos Educativos. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. BUAP. chinquis_ters@hotmail.com

7 Doctor en Pedagogía. Licenciatura en Procesos Educativos. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. BUAP. esteban.leon04@yahoo.com.mx

The intervention was carried out in collaboration with students of the undergraduate enrolled in the subject identity of the Mexican, of the Popular Autonomous University of the State of Puebla and is subsidiary of one greater research that seeks to solve the problem of the culture of peace and the family, in schools of basic education classroom. The "culture of la Paz and the family", in the official school of the hero of Nacozari, aims to raise awareness among students of 4th and 5th year to establish creative, affective, effective and healthy relationships in the classroom. Psychosocial intervention, quantitatively, presents the results of the application of the two instruments for the students of primary education and data obtained from activities metagrupales, rescued from the application which allow, rethink the ways of working with children in basic education.

Words key

Culture of peace and the family, intervention located, basic education (2011) programmed and activities metagrupales.

Cultura de la Paz y la Familia, asignatura pendiente en la formación en la formación en Educación Básica.

Introducción

Para mí la educación es un proceso de socialización de los individuos, en el cual se compone de ciertos elementos (hábitos, respeto, habilidades, valores etc.). Con estos elementos se producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. (Pérez Torres. 2015)

Ngigua

**Kain thi nue`ni:** pa ixi ja`a ya`a pa kaxrain nichani nge`e thi kainxi chujni, nge`e thi nxichiani de thi kainxi nuei nxichiani ku thi nue`ni nxi respetani kainxi ku kunixi ya`a nxichiani que thi tuxi`ini thi kain nueni k upa ixi nichjani icha jian nge`e chujni.

La situación de violencia en México – Puebla, está alcanzando límites imaginados en sus expresiones cotidianas en la vida de todos sus habitantes, son cada día más preocupantes y evidentes. Muchas han sido las alternativas que se han planteado como posibilidades de solución a los grandes conflictos, expresión de dicha violencia, en las distintas esferas de la vida social, desde el nivel macro en el terreno de la política (dialogo por la paz, derechos de los niños, niñas y adolescente) hasta el nivel micro, en el espacio de lo público o de lo privado, en las instituciones socializadoras (familia, escuela, grupos de pares en el barrio, la colonia, etc.)

Las instituciones educativas, bajo el cobijo en la Ley General de Educación, han creado una serie de programas más o menos formales dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), orientados al desarrollo de valores en los niños, al fortalecimiento de expresiones de la vida democrática, a la intervención social de la familia en la escuela, a la construcción de la paz.

No obstante, al interior de la escuela y de las familias en la vida de los niños, el problema de violencia representada en insatisfacción, agresión, sigue estando presente, de manera incomprensible y adquiriendo formas nuevas de expresión del comportamiento, sustentadas en actitudes, imaginarios y valores que las legitiman como una forma de interacción válida, en medio de una fuerte contradicción entre el rechazo a dichos comportamientos y la aceptación pasiva de ellos como forma de expresión de la relación humana.
El trabajo, conforma un proyecto interdisciplinario y transdisciplinario, para la realización de actividades académicas a favor de la construcción de una Cultura de Paz, siendo áreas prioritarias: la educación en y para los derechos humanos, la participación democrática, el respeto a la diferencia y la no-discriminación, el respeto al medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible. (UNESCO, 1996)

Por lo tanto el planteamiento del problema, se estructura de la siguiente manera: ¿Sensibilizar a los estudiantes de 4° y 5° año, de la Escuela Oficial Héroe de Nacozari Jesús García, acerca del tema de la paz: la convivencia y la familia para, establecer relaciones afectivas sanas en el salón de clase?. La educación para la paz es un tema transversal en el nivel básico, permite que los actores educativos expresen de manera sistematizada sus apreciaciones referentes al mundo social que les rodea.

El horizonte Teórico, se basa en que, la Cultura de la Paz y la Familia es una necesidad social y universal. No obstante, hay una relación directa y compleja entre los derechos y las responsabilidades de las personas, que hunde sus raíces en el carácter recíproco y mutuo de los derechos humanos así como el de la Educación.

Los principios fundamentales de la educación de acuerdo a Roveda, en UNICEF (2008) son:

Acceso y calidad, como factores primordiales y no es aceptable hacer discriminaciones entre grupos de niños ni dar trato preferente a algunos en función de los recursos existentes. La calidad es necesaria aumentar la asignación presupuestaria dentro de la política educativa del país, para que todos los niños tengan acceso la educación.

Equidad y eficacia.- Los enfoques teóricos en la formación de los niños en la educación básica son necesarios para que se escolarice a todos y que puedan ser eficaces, para responder a las necesidades educativas a lo largo de su historia académica. De esa manera, se contribuye a que todos ellos hagan suya la educación y colaboren para hallar soluciones que refuercen lo mejor posible el acceso a la educación.

Universalidad y diversidad.- El respeto de la diferencia y el derecho a ser diferentes en cuanto a la identidad cultural, lingüística y religiosa debe conciliarse con el derecho universal a la educación, que forma parte de un conjunto amplio de derechos humanos, así los alumnos aprenden a mejorar las relaciones entre sus pares y la comunidad escolar.

El Programa de Educación 2011, en México, contempla el fortalecimiento de la Cultura de la paz como un tema emergente y transversal en la formación básica, así como el tema de la Familia, pero aún falta mucho que hacer: 1/ desde la implementación de estrategia pedagógicas por parte delos profesores, 2/ vinculación con los organismos de la comunidad social 3/ sistematizar y comentar los logros obtenidos en actividades psicopedagógico –grupales.

El Programa 2011, que rige al país, se encuentra que dentro del enfoque del campo de formación del lenguaje

y la comunicación, parte de la premisa que el lenguaje se aprende y es expresión de la interacción social y del contexto cultural e histórico, por lo tanto en el trabajo de intervención el lenguaje es la parte nodal del desarrollo de los temas impartidos.

Los planteamientos que anteceden aseguran la educación universal a todos y deben aplicarse teniendo debidamente en cuenta las diferencias locales y regionales, en particular las de idioma y cultura. Exige el compromiso de asegurar el acceso universal, la adopción de todas las medidas necesarias para llegar a todos los niños. (UNICEF. 2008)

La Cultura de la Paz, es un tema relevante e integral de investigación, docencia, estudio documentación, promoción y difusión. La Investigación para la Paz, en la escuela, posibilita abordar un objeto de estudio, amplio, pues de él emanan otras áreas de intervención como la ciudadanía, la equidad, la tolerancia, el respeto y la convivencia Bruni Celli J. Aguirre Ledezma. (2008). Enfatizan el fomento la igualdad, la justicia, la generosidad, y rechazo a la violencia en todas sus formas.

La Cultura de la paz desde el nivel básico de formación, permite que los sujetos se inmiscuyan y propaguen que trabajar en equipo y para el equipo, permite relaciones satisfactorias y adecuadas dentro de los espacios educativos. (Pérez Torres y León Ochoa. 2013).

La participación de los estudiantes del nivel licenciatura y básico, es el elemento clave para el fortalecimiento de educación para la paz, entre pares, genera autoestima y confianza asegura que sus voces sean escuchadas, posibilita la negociación, de participar en un proceso de aprendizaje. La participación de estudiantes universitarios es escuchar y dialogar con niños; para comprender su conceptualización y cosmovisión de la Cultura de la paz y la Familia.

Es básico destacar el papel de los docentes quienes son los animadores de las inquietudes por lo tanto la responsabilidad es de todos quienes asumen un compromiso social personal, social y papel protagónico, (Sandoval Moya. 2010). Se genera la "creatividad social", (Sandoval, p. 33) necesaria para establecer nuevos modos de interactuar y llegar a instancias colaborativas.

El estudio señala lo imprescindible que es el trabajo con las instituciones educativas cercanas para establecer vínculos de apoyo y contención para los estudiantes del nivel básico. (Pérez, León y Pérez 2013)

Al interior de la Familia, se aprenden los comportamientos base de socialización. Es un espacio donde compartir, respetar, perdonar, amar, tolerar, se convierten en valores y creencias que determinaran el presente y el futuro del adulto.

En los hogares con una dinámica que presente de violencia física y verbal, descalificación, intolerancia, abandono físico y emocional entre muchas otras situaciones que se viven en estos tiempos, son hogares que enseñan a los niños a ser violentos e intolerantes, esos niños se convierten en adultos indolentes, egoístas, arrogantes, inseguros, indiferentes.

Por lo tanto se pide que se implemente una cultura de Paz, para construirla, es necesario tener presente un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, colocando en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la

promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

Se manifiesta por la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. Asimismo, comprende los esfuerzos para la protección del medio ambiente para las generaciones presente y futuro; el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.

Fortalecer el tema de la Familia y la Cultura de la Paz es un «proceso en el que se promueve conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a inducir cambios de comportamientos, lo cual hace posible que niños, jóvenes y adultos puedan prevenir la violencia (tanto en su forma directa como la estructural), resuelvan conflictos de manera pacífica y creen las condiciones conducentes a la paz (en lo intrapersonal, interpersonal, ambiental, intergrupal, nacional y/o internacional).

Educar para la paz requiere el «querer bien» de los aprendices. No existe educación sin transformación. No hay cambio sin encuentro, acogida y espacio para el compartir. Implica, por fin, un cambio profundo en los sistemas de pensamiento y de enseñanza, pues su preocupación no se centra sólo en la transmisión de saberes, sino en la formación de una nueva manera de ser. (Dohme .2000)

Dentro de los estudios de la Psicología Social Aplicada, se integran los conocimientos de la psicología general, la investigación – intervención, que tienen un carácter avanzado y permite una aproximación a los conocimientos aplicados y hallazgos empíricos, así los conocimientos que emanan de la intervención, resuelve algunas de las necesidades que son o han sido relevantes en distintas áreas de la vida social (por ejemplo en deporte, política, envejecimiento, medio ambiente, familia, salud, y otros). Se ilustra el tipo de demandas que atiende el psicólogo social y cómo éste va dando forma a las propuestas aplicadas. (Clemente, M. .1992a).

Para realizar un trabajo de campo es necesario plantearse algunos saberes: ¿Qué concepto tengo de hombre? ¿Qué beneficios se obtienen con la intervención? ¿Clarifico, sus necesidades? ¿Estimulo como investigador la capacidad de identificar las derivaciones aplicadas que emanan de las teorías y de la investigación aplicada de la Psicología Social?

Al responder las preguntas se tiene que tener claridad en conceptos que emanan de la filosofía, la antropología, la psicología, sociología, historia entre otros, para poder utilizar los conceptos, métodos y resultados psicosociales y así mejorar la vida de las personas. Por lo que supone el paso entre la teoría psicosocial y la realidad con el objetivo de la mejora de los individuos y de la sociedad en los diferentes ámbitos de la vida, Lo significa responder a las necesidades de las personas y en sus distintos dominios.

En el campo de la investigación, la articulación conceptual entre la psicología social básica, la aplicación y la intervención psicosocial; introduce las aplicaciones en ámbitos básicos, como la familia, la política, la actividad jurídica, el deporte, la educación, la movilidad urbana y el ambiente, vejez e; incorpora sus importantes contribuciones al campo de la salud y las posibilidades de desarrollo estrategias para la mejora del bienestar. (Pérez T. D. y Pérez T. J.F. 2012)

La psicología holística como campo emergente, está basada en el paradigma que establece que el cambio y

la sanación mental real, sostenida a largo plazo solo ocurre cuando todos los aspectos del ser humano: cuerpo, mente, espíritu y energía son tratados y comprometidos simultáneamente en el proceso de terapia. (Yus, R. 2001). Para alcanzar este propósito se combinan psicoterapia y técnicas de medicina alterna altamente efectiva para la prevención y tratamiento de condiciones psicológicas. (Aierbe, A., Cortés, A. y Medrano, C. 2001). La visión holística consiste en ver el mundo, no desde una versión dualista, sino en aceptar que el todo y sus convergencias, energéticas están estrechamente ligados a interacciones, como también lo señala Serge Moscovici, en las Representaciones Sociales y algunas investigaciones que tiene una relación directa con la Cultura de la Paz.

Una modalidad particular de conocimiento, dentro de la teoría de las Representaciones sociales, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 17-18).

El concepto de paz, proviene de la cultura grecolatina *(eirene)* que significa estado de ausencia de guerra y también hace referencia a la armonía entre los ciudadanos. Este concepto ha ido evolucionando, se ha considerado como el equilibrio dinámico de factores sociales, económicos, políticos, tecnológicos para llegar, en la actualidad, a partir de la Investigación para la paz, a considerar la paz como el elemento opuesto a la violencia, sea ésta directa (física, verbal y psicológica); estructural o cultural (Galtung, 1985 b: 27-72). Este autor ha abordado el estudio de la paz, primero como paz negativa (ausencia de violencia directa); paz positiva (ausencia de violencia estructural o indirecta); y paz cultural (ausencia de violencia cultural y/o simbólica); otro autor en esta fase habla de paz neutra (Jiménez, 2009b).

Finalmente, las Ciencias Sociales trabajan con objetos móviles, de allí que el conocimiento de las actuales transformaciones de lo social, resulte clave para una intervención social efectiva. Ante el acelerado proceso de globalización, donde el doble proceso de integración internacional y segmentación interna, los costos sociales de la modernización, se traducen aquí en sujetos reales con los que cotidianamente se enfrentan todos aquellos que buscan intervenir en lo social.

Consecuentemente, se busca adentrarse en el panorama de cómo se configura el ámbito de lo social de la Cultura de la Paz y la Familia, articulándolo con algunos espacios de intervención específicos ya que no existe modo eficaz de trabajar en lo social sin nombrarlo reconstructivamente.

La velocidad informática, electrónica "excepcional, produce un nuevo mapa del mundo, inaugurando nuevas posibilidades, palabras, gestos, virtualidades, abriendo lo fugaz" (IANNI. 1985) nos entregara una ilusión de aberturas culturales que, en realidad, se tiene que observar en sus formas ya que también pueden dar lugar a nuevas y antiguas formas de redificación de la cultura.

Lo anterior es importante porque si bien la dialéctica de la modernización contiene mecanismos de globalización que son irreversibles, no significa que el modo neoliberal de globalizarnos sea el único posible. (García C. N. 1995) De la forma como hoy funcionan las políticas neoliberales no existen obligaciones morales hacia aquellos que fracasan como "ciudadanos funcionantes, que pasan a reemplazar la idea de pobres sin mereci-

miento, ya que todo contribuyente queda absuelto de sus obligaciones morales al ser el otro culpable de fracaso" Claus. O (1994). Así, los cambios en la dimensión económica transforman también la perspectiva moral con que se enfrentan los problemas sociales

Objetivo

Identificar las necesidades de convivencia social, que tiene los niños del nivel básico, por medio de la observación intensiva a los grupos de la escuela para establecer estrategias de la Cultura de la Paz y la Familia e implementar acciones por parte de los estudiantes del nivel superior y establecer una interacción efectiva con estructuras metagrupales de acción social y vinculación interinstitucional.

Método

La metodología, en el modelo que se pretende incorporar en el trabajo dela Paz, toma como ejes, el reconocimiento del conflicto o de los no saberes que existen y son inherentes a la existencia. Las preguntas centrales aquí giran en torno a cuál es el conflicto, dónde ocurre, cuáles son sus características.

El reconocimiento del otro, tal y como lo señala el enfoque integrativo y las representaciones sociales. Es necesario identificar cuáles son las relaciones de poder sobre las que se organiza las relaciones, los imaginarios y las representaciones sociales.

Por Representación social entendemos el producto y los procesos de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituyen lo real y le atribuye una significación específica. El conjunto organizado de opiniones, actitudes, de creencias y de informaciones que se refieren a un objeto o situación (Moscovici, 1961). El reconocimiento de la posibilidad de actuar implica identificar qué es posible hacer para intervenir, dialogar con el otro y ver quiénes son los apoyos o redes de colaboración.

Se logró construir una intervención psicosocial que apoyo a la formación social de los estudiantes de licenciatura y fortaleció la creatividad en actividades de acercamiento, ejecución y evaluación de la intervención. (Guevara 2013) El trabajo articulo componentes metodológicos de carácter cuantitativo y cualitativo implementando por tres fases:

Determinación de las unidades de análisis

Observación extensiva

Estructuras metagrupales de acción social y vinculación interinstitucional.

Determinación de las unidades de análisis por medio de la Observación extensiva: 1/ las relaciones al interior del grupo, con la maestra y entre los alumnos de los grados observados 2/ La elaboración de planeaciones para el trabajo, colaborativo entre los estudiantes de las licenciaturas 3/ el trabajo con el grupo denominado intervención con el modelo psicopedagógico social, "Integral" (ver esquema 1) implementando actividades

didácticas en un ambiente de respeto, solidaridad, de los estudiantes del grupo y lograr un impacto en cascada, en beneficio de los niños (Los aportes de la Cultura de Paz y la Familia, la formación en el tema desde la asignatura, y los aportes propios de los actores educativos)

Interacción efectiva con estructuras metagrupales y de acción social, por el carácter participativo de los actores educativos: 1/ La participación de los niños de la Escuela Primaria y los Estudiantes Universitarios, 2/ El investigador, para rescatar y analizar la actitudes, imaginarios y valores, base del comportamiento y la evaluación de la intervención por medio de la elaboración de informe 3/ el trabajo realizado por los estudiantes de las licenciaturas de comunicación, psicología y psicopedagogía, todos con la finalidad de sensibilizar y promover cambios en las relaciones al interior del grupo y con los compañeros de la escuela (Pérez Torres. 2010).

Resultados

Se presentan algunos de los resultados obtenidos (familia, contexto escolar, relaciones interpersonales)

Número de alumnos: 65

En cuanto al área familiar, se detecta que la mayoría de los alumnos viven con sus padres, sin embargo el 7.8% de ellos viven solo con uno de ellos, o con otros familiares. Por otra parte, se identifica que el 34.4% de los alumnos se sienten a gusto en su casa ya que mantienen buena relación con sus familiares, sin embargo el 7.8% de los alumnos, no muestran un sentimiento de identificación con los integrantes de la misma.

Dichos porcentajes arrojan datos importantes si se comparan las cifras entre aquellos alumnos que no viven en una familia integrada por ambos padres y de aquellos quienes no se sienten del todo a gusto en casa.

En relación al contexto escolar y específicamente a los sentimientos que los alumnos experimentan de acuerdo al acudir a clases, los resultados refieren que el 30.55% se siente muy bien al acudir a las mismas, sin embargo, el 5.2% reporto que en ocasiones se siente mal por acudir. Es importante mencionar que del 5.2%, el 0.4% es reportado por niñas. Cifra que habla de datos interesantes, ya que el 1.3% de la población femenina, reportó experimentar miedo a menudo (más de 3 o 4 veces en las últimas semanas) por asistir al colegio. Referido por el 1.3%, dicho sentimiento, es alusivo al temor que experimentan hacia alguno de los profesores, el 1.9% como miedo hacia sentimientos de incapacidad para realizar el trabajo de clase, y el 3.2% refiere otros motivos no especificados.

Respecto a las relaciones interpersonales con los compañeros. El 6.10% de los alumnos, mencionó no tener buenos amigos/as en el colegio, cifra que se ve reforzada en el 15.3% de niños que la pasan solos durante el receso y que difícilmente se integran con sus compañeros, por lo que se sugiere tomar en consideración dichos datos para llevar a cabo medidas de prevención, ya que el 29.1% de los alumnos reporto sentirse aislado de sus compañeros.

En cuanto a la detección de comportamientos agresivos entre los iguales, se identificó que el 6.5% de los alumnos ha recibido al menos una vez, amenazas o abuso por parte de sus compañeros. (3.2%), sin embargo el índice de dichos casos ha aumentado progresivamente de unas semanas a la fecha de aplicación a un 5.2%.

Entre los sentimientos que más reportan los alumnos que son agredidos, se encuentra el disgusto ya que preferirían que esto no ocurriera, sin embargo, reportan sentirse incapacitados para afrontar dicha situación.

Del total de los alumnos que molestan a sus compañeros, el 53% se encuentra en el mismo salón (Ver esquema 1, ver Esquema1.)

Conclusiones

Matus. T (2001), señala que la intervención polifónica, expresa la superación entre el reconocimiento inicial de la persistencia de un nudo central en la intervención psicosocial: la dicotomía entre práctica y teoría, este trabajo ha intentado aportar herramientas que permitan reflexionar sobre la Cultura de la Paz y la relación con la Familia, relevante en la práctica pre-profesional, lo que permite:

- A los estudiantes del nivel de licenciatura expresan que los sentimientos que genera el trabajar con niños de educación básica les permite religarse con lo importante que es su proceso de formación.

Podesta Siri (2011) señala que entre los retos de la intervención polifónico, integrado con la propuesta teórica integrativa y la Representación Social, está el estudiar a la Cultura de la Paz y la Familia, tal es el caso de esta investigación, desarrollada en espacios interculturales, con una estrategia interactiva, en donde se pueden llegar a resaltar lo siguiente:

- Los niños de Educación Básica aprenden a convivir con estudiantes de la Universidad.
- El proceso educativo permite acercar a la Universidad a la escuela primaria lo que les permite valorar lo importante que es la educación.
- Rescatar las actividades y los productos permiten tener una mirada de la Cultura de la Paz y la relación que existe con la familia de origen de los niños de la Educación Básica.
- Finalmente la Cultura de la paz es un tema importante que no solo tiene que ser trabajado en la primaria sino durante toda la vida.

Referencias

Aierbe, A., Cortés, A. y Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. Cultura y Educación, 13 (2), 147-177.

Alvarado y Fabio (2004). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Colombia.

BRUNI CELLI, J. Y Aguirre Ledezma (2008). "La

Responsabilidad Social como Estrategia Empresarial" (pp. 229-240). en *Antología Debates*

IESA. Caracas: Mercadeo, Gerencia y Estrategias, Ediciones IESA, 263 p. Claus. O (1994). "CONTRADICCIONES EN EL ESTADO DE BIENESTAR". Editorial Alianza. Madrid. Pág. 176

Clemente, M. (1992a). Psicología Social Aplicada. Madrid: Eudema.

Dohme. V D. *(2000) Técnicas de contar histórias*, São Paulo.

Galtung, Johan (2003b), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia,* Gernika: Bakeaz, Gernika Gogoratuz

García Canclini, Néstor. (1995) "consumidores y cidadãos". Editorial UFRJ. Río de Janeiro. Pág. 19. 25 OFFE, Claus. "CONTRADICCIONES EN EL ESTADO DE BIENESTAR". Editorial Alianza. Madrid, 1994. Pág. 176.

IANNI, Octavio. (1995). "Globalización". Cap. IX. "Modernidad-Mundo" Editorial C. Letras São Paulo. Pág. 168.

Jiménez Bautista, Francisco (2009a), *Saber pacífico: la paz neutra. Marco por una Agenda de Estudios para la Paz y los Conflictos,* Loja, Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.

Matus, Teresa. (2001). Hacia una intervención Polifonica: propuestas contemporáneas para trabajar lo social. Argentina. Espacio Buenos Aires.

Mendoza, B. (2011) *"Bullying: la doble cara del acoso escolar. Estrategias para identificar, detener y cambiar la violencia y agresividad a través de competencias"*. México: Pax México.

Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Buenos Aires: Huemul.

Claus. O (1994). "CONTRADICCIONES EN EL ESTADO DE BIENESTAR". Editorial Alianza. Madrid. Pág. 176.

Pérez T. D. (2010) Educación Intercultural en la Formación Docente. Tesis inédita de Doctorado en Pedagogía. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. UPAEP. México. Puebla.

Pérez T.D. y Pérez T. J.F. (2012). Espacios de Intervención del Psicólogo. Experiencias en la Formación Social. México. Universidad Popular Autónoma de Puebla UPAEP. Puebla. ISBN 978-607-8093-37-3

Pérez. T.D.M., León O.E.M., Pérez T.T.J.(2013). Educación para la paz. Ponencia presentada en el 2° Congreso Internacional de ALFEPSI, Concepción Chile.

Pérez Torres. (2015) Ponencia: Cultura de la Paz y la Familia, asignatura pendiente en la formación en Educación Básica, en el marco del IV Congreso ALFEPSI. Santa Marta Colombia. 6 – 10 de Octubre-

Sandoval Moya (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social *Rev. Mad. N° 23, Septiembre de 2010. pp. 31-37*

Podestá Siri R. (2011). Niñas, Niños Nahuas Mi pueblo en fotografías el mundo de las niñas y niños Nahuas de México a través de sus propias imágenes y palabras. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades / BUAP, México

Electrónicas

Guevara (2013) C. M. Ecología humana y acción pro-ambiental: alteridades recíprocas aula-escuela comunidad para el manejo sustentable de residuos Revista Latinoamericana de Psicología Print version ISSN 0120-0534rev.latinoam.psicol. vol.45 no.3 Bogotá Sept./Dec. 2013

UNICEF. (2008). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revisado el 7 de abril de 2015. Disponible en la web. En http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

UNESCO, 1996. Compendio la educación encierra un tesoro. Santilla. Ediciones UNESCO

MEMORIAS

TRABAJOS PRESENTADOS
EN OTROS FORMATOS

EJE TEMÁTICO I. LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS PARA EL DESARROLLO HUMANO EN AMÉRICA LATINA

1. El diseño socio-político institucional y la Psicología como profesión en Cuba y Chile: Un análisis crítico. (Cristian Vanegas Ahumada, Tania de Armas Pedraza).
2. La Formación de los Psicólogos. Riesgos formativos e Incumbencias. (Claudia Torcomian, Hebe Rigotti)
3. Enfoque psicosocial en la formación de psicólogos en Latinoamérica. (Nayib Carrasco Tapias)
4. Tutoría entre pares, dialogo estudiantil y formación universitaria. (Damaris Guadalupe Arroyo González)
5. Efectividad de programa intervención reinducción, desregulación emocional en negligencia parental: DBT y fortalecimiento redes comunitarias. (Paulina Gaspar Candia, Oriana Arellano Faudez)

1 – EL DISEÑO SOCIO-POLÍTICO INSTITUCIONAL Y LA PSICOLOGÍA COMO PROFESIÓN EN CUBA Y CHILE:

UN ANÁLISIS CRÍTICO

AUTORES:

Tania De Armas Pedraza[1]

Cristian Venegas Ahumada[2]

Resumen.

El objetivo de la investigación es comparar el diseño socio-político institucional socialista y capitalista neoliberal respecto a la promoción del compromiso social de la Psicología como profesión en Cuba y Chile. Se utiliza una metodología cuantitativa descriptiva a partir de fuentes secundarias. Resultados: El socialismo de Cuba posee alta legitimidad de origen y baja legitimidad de proceso, una fortaleza institucional con estabilidad alta y baja imposición. En contraste, en Chile, el capitalismo neoliberal tiene baja legitimidad de origen y proceso, fortaleza institucional con estabilidad alta y baja imposición. La oferta de pregrado en Psicología posee pertinencia en Cuba, pero no en Chile. El diseño institucional de Cuba promueve una Psicología con compromiso social. El diseño institucional de Chile no promueve el compromiso social. Conclusiones: Chile y Cuba deben implementar reformas socio-políticas y económicas que permitan alta imposición del compromiso social de la Psicología con la liberación de nuestros pueblos oprimidos.

Palabras claves: Socialismo, capitalismo neoliberal, fortaleza institucional, compromiso social, liberación.

The formal institutional socio- political design and the psychology as a profession in Cuba and Chile: A Critical Analysis.

Abstract

The purpose of this paper is to compare socialist and neoliberal socio-political formal institutional design regarding to the promotion of socially committed Psychology as a profession in Cuba and Chile. A descriptive quantitative methodology from secondary sources is used. Results: Cuba's socialism has high legitimacy of origin and low legitimacy of the process, an institutional strength with high stability and low enforcement.

1 Socióloga, Doctora en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Magíster en Estudios de Población. Directora y Profesora Adjunta del Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha (UPLA), Casa Central. Dirección: Avenida Playa Ancha 850, 2º piso, Valparaíso, Chile. E-mail: tania.dearmas@upla.cl

2 Psicólogo, Doctor (c) en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, Profesor Adjunto de la Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás (UST). Dirección: Avenida 1 Norte, 3041, 7º piso, Viña del Mar, Chile. E-mail: cristianvenegas@santotomas.cl

By contrast, in Chile, neoliberal capitalism has low legitimacy of origin and process, institutional strength with high stability and low enforcement. Offering undergraduate programs in Psychology have relevance in Cuba, but not in Chile. The formal institutional design of Cuba promotes a socially committed Psychology; by contrast, the formal institutional design of Chile does not promote social commitment. Conclusions: Chile and Cuba should implement socio-political and economic reforms to strengthen the social commitment of psychology, with the liberation of our oppressed people.

Keywords: socialism, neoliberal capitalism, social commitment, liberation. Institutional strength

I. Introducción.

El desarrollo que deben producir los países no es sólo económico, sino también social y humano (Lechner, 2002). Al respecto, sostenemos que las profesiones de las Ciencias Sociales tienen un rol fundamental (Garretón, 2014; Houtart, 2006). Desde una perspectiva crítica, se sustenta que disciplinas como la psicología, podrían contribuir en este sentido, si se promoviera una formación y ejercicio de la profesión orientada desde una ética de compromiso social que permita contribuir en la solución de las problemáticas de las sociedades actuales.

El *compromiso social,* lo conceptualizaremos siguiendo a Fals (2009:243), como:

> "La acción o la actitud del [profesional] que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa [...] el compromiso con esa causa de la transformación fundamental [...] es el *compromiso-acción* que justifica a los activistas y a la ciencia social en un *momento histórico como el actual"*.

La promoción y el ejercicio del compromiso social en la profesión de la psicología, no se explica solo por las particularidades de los programas académicos, desde la perspectiva acá planteada se sostiene que los diseños sociopolíticos institucionales (Levitsky y Murillo, 2010), generan las condiciones que posibilitan este. En este sentido, es que resulta importante describir y comparar el *diseño socio-político institucional* (Levitsky y Murillo, 2010), indagando cómo promueve el *compromiso social* (Fals, 2009), en dos casos que se contraponen en sus modelos sociopolíticos económicos: Cuba país socialista, Chile país capitalista. La perspectiva comparativa podría aportar en la visibilización de aquellas formas regulatorias que posibilitarían la promoción del compromiso social de la profesión de la psicología como imperativo ético, en contextos sociohistóricos caracterizados por diferentes formas de desigualdad.

En Cuba los estudios sobre la profesión de la Psicología sólo realizan periodizaciones y describen elementos contextuales cualitativos amplios, pero sin estudiar las variables relacionadas con el diseño institucional (De la Torre, 2009, 2006; De la Torre y Calviño, 2000, 1996; González, 2013, 2012; Pérez, 1999). Una cosa similar resulta en Chile al revisar la literatura especializada, pues las referencias al sistema económico neoliberal no se acompaña de una descripción de las variables institucionales que lo modelan (Laport, Becker, De Sarratea, y Ocampo, 2010; Luco, 2010; Toro y Villegas, 2001, 1999; Venegas, 2015, 2014a, 2013a, 2010).

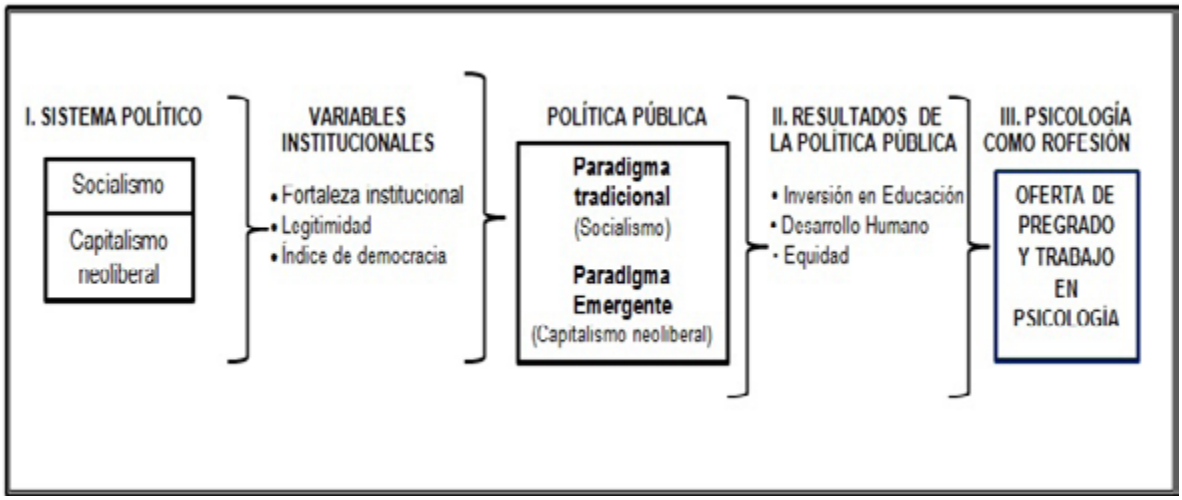
Por tanto, nuestro planteamiento de problema es: ¿El *diseño institucional* capitalista neoliberal de Chile y so-

cialista de Cuba promueven el *compromiso social* de la Psicología como profesión? El objetivo es comparar el diseño socio-político institucional socialista y capitalista neoliberal respecto a la promoción del compromiso social de la Psicología como profesión en Cuba y Chile a partir de los indicadores: fortaleza institucional (imposición y estabilidad), legitimidad (de origen y proceso), índice de democracia, inversión en Educación, desarrollo humano, equidad, oferta de pregrado en Psicología y trabajo.

Metodología

En el presente trabajo, nos basaremos en un *estudio de casos de tipo instrumental* (Stake, 1999), es decir, que al estudiar los casos de Cuba y Chile lo hacemos para comparar cómo se comportan los *diseños institucionales socialista y capitalista neoliberal* para promover el compromiso social.

Se utiliza una metodología cuantitativa de carácter descriptiva a partir del análisis de fuentes secundarias. El análisis institucional propuesto, se articula en tres niveles interrelacionados. El primero, el *sistema político* (socialismo/capitalismo neoliberal), descrito a partir de *variables institucionales*. Segundo, los *resultados de la política pública* desde sus respectivos paradigmas (tradicional/emergente). Tercero, la Psicología como *profesión* que contempla dos grandes dimensiones: oferta de pregrado y trabajo en Psicología **(Esquema 1)**.



Esquema 1. Análisis institucional
Fuente: Elaboración propia

II. Resultados y Análisis

Desde el análisis institucional, comenzaremos por la *fortaleza institucional* (Levitsky y Murillo, 2010) que en cuanto a *estabilidad,* es *alta* en Cuba por cuanto se ha mantenido desde el triunfo de la Revolución pese a los diversos ajustes económicos del socialismo (Bonilla, 2011; Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2015; Rojas, 2011). Para el caso de Chile la *fortaleza institucional* en cuanto a la *estabilidad* es *alta* por cuanto constituye un caso único en el mundo donde una Constitución Política creada en dictadura, se mantiene al retornar la democracia (Diario Oficial de la República de Chile, 2015; Garretón, 2013). La segunda dimensión, es decir, la *imposición* es *baja* en Cuba (Guanche, 2012; Ortega, 2014; Venegas, 2013b) y Chile (Moulian, 1998; Venegas,

2014b). Cuando consideramos la *legitimidad de origen* (Garretón, 2013, 2012) es *alta* en Cuba (Acanda, 2002, 2000; Alarcón, 2002; Chaguaceda, 2003; De Armas, 2005; De Diego, 2003; Dore, 2012, 2009; Espina, 2009, 1992; Guanche, 2013, 2009; Hernández, 1995, 1994; Martínez, 2001; Guanche, 2011; Harnecker, 1979; Verdecia, 2008) y *baja* en Chile (De la Parra, 2002, 1999; García, 2003; Garretón y Garretón, 2010; Guzmán, 1975, 1976; Marras, 1990; Pacull, 2006; Salazar y Pinto, 1999; Uribe, 2001; Venegas, 2009). Respecto a la *legitimidad de proceso* (Garretón, 2013, 2012) es *baja* en Cuba (Acanda, 2002, 2000; Chaguaceda, 2003; De Armas, 2005; Dore, 2012, 2009; Espina, 2009, 1992; Gamboa, 2009; Guanche, 2013, 2009; Hernández, 1995, 1994; Martínez, 2001) y *baja* en Chile (Garretón, 1995; Gómez, 2010; Jocelyn-Holt, 1998; Mayol, 2012a, 2012b; Moulian, 2010, 1999, 1998; Pacull, 2006; Portales, 2000).

Una dimensión que revisaremos es el índice de democracia. Con un puntaje de 3,52 sitúa a Cuba como un tipo de régimen *autoritario.* Esto es así porque existe partido único, las elecciones son con candidatos dentro del partido gobernante y todos los medios de comunicación en la isla están controlados por el partido comunista que decide la línea editorial. En contraste con esta visión, Chile posee una *democracia defectuosa* al situarse en el intervalo (6-7,9), esto significa que existen elecciones con pluralismo partidario, hay libertad de contenido para los medios de comunicación, sin embargo, *no existe una elevada independencia respecto de grupos de interés económicos.* A esto podemos agregar que *no se ha desarrollado de modo suficiente un cultura democrática en la ciudadanía,* lo cual se manifiesta en los niveles bajos de participación política (Economist Intelligence Unit, 2006, 2008, 2010 2011, 2012, 2013). En tanto sistema socio-político que *no tiene legitimidad de origen ni proceso.* Desde una perspectiva crítica se puede plantear que la *democracia capitalista chilena,* propicia *altos niveles de libertad económica,* también *deja supeditada la política a la lógica de oferta y demanda*, *no pudiendo garantizar y ampliar derechos sociales* (Venegas, 2014b), entre ellos, *el derecho a una educación gratuita* (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005; Vallejo, 2012). Con ello, el *diseño institucional* (Levitsky y Murillo, 2010) limita la posibilidad que la formación y ejercicio profesional se desarrolle teniendo como objetivo promover el *compromiso social* (Fals, 2009).

Por otro lado, una de las formas de dar cuenta de la importancia que los países confieren a determinados ámbitos o esferas de la sociedad, es la cantidad de recursos económicos que destinan, en ese sentido el % del Producto Interno Bruto (PIB) invertido en Educación demuestra, de modo elocuente, que para el período (2003-2010), Cuba confiere un papel central a este ámbito, por cuanto de 9,9% el año 2003 pasa a 12,9% de su PIB invertido en Educación para el año 2010, lo cual es un % significativamente más alto que el invertido por Chile, que el año 2003 era de 3,9% y el año 2010, alcanza sólo a un 4,2% del PIB, el cual es *incluso más bajo que el promedio del PIB mundial invertido en Educación* (Banco Mundial, 2015a).

Ahora, si nos centramos en un ámbito o sector de la educación, en particular la Educación Terciaria, a partir del indicador "Gasto por alumno(a) de nivel terciario de Educación expresado en % PIB per cápita", nos permite constatar que para el período (2004-2010), Cuba tiene un gasto para el año 2004 de 63, 6% del PIB per cápita por alumno(a) de Educación Terciaria. El año 2010, este porcentaje baja levemente a 63% del PIB per cápita por alumno. Estos porcentajes son claramente más altos que lo invertido por Chile que el año 2004 fue de 14,7% subiendo a 16,2% del PIB per cápita por alumno(a) de Educación Terciaria al año 2010 (Banco Mundial, 2015b).

El socialismo en Cuba, desde su *paradigma tradicional de política pública* (Franco, 1996), que tiene por protagonista al Estado, ha tenido por objetivo alcanzar los mayores niveles de *justicia social y equidad* posibles. El resultado de ello es que en el período (1990-2011), el Índice de Desarrollo Humano (IDH), particularmente en los años 1990, 2000 y 2005, ha sido *Alto* en la isla, incluso en pleno Período Especial. Luego, en el sub-período (2006-2011) el IDH ha sido *Muy Alto.* En este sentido, pensamos que este elevado nivel de IDH obedece a décadas de política social guiada para materializar un socialismo que hiciera realidad sus postulados de *igualdad y libertad* (Rokeach, 1973, 1968). Por otro lado, tenemos que Chile luego de la Dictadura de Augusto Pinochet, donde se sentaron las bases de la economía capitalista neoliberal, el IDH para el año 1990, posee un nivel *Medio.* Los años 2000, 2005, 2006 y 2007 mantiene un nivel *Alto* de IDH y en el sub-período (2008-2011), Chile alcanza un nivel Muy Alto de IDH (UNDP, 2015b). Esto demuestra que Chile alcanza después que Cuba el nivel *Muy Alto* de IDH. Además, *se demuestra que en el socialismo es posible alcanzar* un nivel *Muy Alto* de IDH, no siendo único y exclusivo de sistemas capitalistas, demostrado que los *valores humanistas* del socialismo (Lebowitz, 2006a, 2006b) permiten un modelo de desarrollo centrado en el ser humano y no en el mercado.

El ideario *socialista* de construir una sociedad *alta en igualdad* (Rokeach, 1973, 1968), se hace tangible en Cuba en los años posteriores a la Revolución por cuanto, al comparar el año 1957 y el año 1989, se ha verificado una *reducción* del 54,5% de la *desigualdad,* medida a través del coeficiente de Gini. Contrastando con esta situación, -para igual período-, en el capitalismo neoliberal de Chile, se produce un *aumento de la desigualdad* de 14,6%. Pese al mencionado contraste, para el caso de Cuba al comparar los años 1989/2000, se ha producido un aumento de 52% de la desigualdad, volviendo al nivel de desigualdad pre-revolucionario, en lo que ha sido denominado como *reestratificación social* (Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012), lo cual nos indica que el objetivo del socialismo respecto a alcanzar un país alto en igualdad está sometido a las vicisitudes propias de la economía interna del país y por cierto, la correlación de fuerzas existentes después de la caída del Campo Socialista, lo que hace que Cuba se quede sin uno de sus socios comerciales mayores como era la URSS. Para finalizar la presente parte del análisis, podemos agregar que para el caso de Chile, al comparar los años 1989/2000, la desigualdad aumentó en 1,8% (Banco Mundial, 2015d; CEPAL, 2015; Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012; Ruiz-Tagle 1988 citado en Larrañaga, 1999:13; Mesa-Lago, 2009)

La Psicología como profesión y el compromiso social.

Una vez revisados indicadores macro-sociológicos, hemos podido medir algunas de las variables que demuestran de modo empírico las diferencias contextuales socio-políticas y económicas que permiten, a partir de las mismas, explicar las fluctuaciones en las variables referidas a la oferta de pregrado y al trabajo en la profesión de Psicología en Cuba y Chile que pasaremos a revisar.

Cuando consideramos el porcentaje de los programas de pregrado para estudiar Psicología en Cuba y Chile, según el criterio de la *naturaleza jurídica de la institución universitaria,* al año 2011, podemos demostrar, de modo comparado, cómo se concibe la Educación. En el caso de Chile, la Educación Superior Universitaria es concebida como *una mercancía más transable* en el mercado y por lo mismo, el 88% de los programas de pregrado para estudiar Psicología son impartidos por Universidades Privadas y sólo un 12% por Universidades Estatales, pero en ambos casos, la universidad posee un *arancel que debe ser cancelado* por los/las propios/as alumnos/as y/o sus familias. Contrastando con la situación descrita, en Cuba *la educación es un bien públi-*

co, asumido totalmente por el Estado, evidenciando en ello una política que *asegura el Derecho Universal a la Educación,* por tanto, el 100% de los programas de pregrado en Psicología son impartidos por Universidades Estatales (MES, 2011; SIES, 2011).

Otra variable de comparación importante, está relacionada con el número de titulados/as de Psicología en Cuba y Chile en el período (1996-2011). En Chile, podemos calcular la existencia de un total de 27.030 psicólogos/as titulados/as. El Nº total de titulados/as, ha alcanzado sus niveles más altos en el período (2007-2011), marcándose en el año 2009 un *peak* de 3.072 titulados/as. Ahora, si comparamos el año 1996 con 523 titulados/as y el año 2011 con 3.036 titulados/as, se produjo un aumento de 580,5%. Para el caso de Cuba, se calcula un total de 9.049 psicólogos/as titulados/as. El nº total de titulados/as en la isla alcanzó sus cifras más altas en el período (2008-2011). En el año 1996, se titularon en Cuba 203 psicólogos/as y el año 2011 un total de 2.100, verificándose un aumento del 1.034,5%. Al hacer un análisis comparativo de las tendencias observadas, el número de titulados/as podemos comprobar que la *regulación estatal* para la carrera de Psicología en Cuba tiene por resultado un control sobre el número de titulados/as, expresándose en una mantención en el número de titulados/as en el largo sub-período (1996-2006) en un intervalo entre los 100 y 200 titulados/as. Ahora, considerando que en el curso 2002, dentro de la campaña de "Batalla de las Ideas", se implementó la política social en Educación Superior Universitaria de Universalización, que se verifica el mayor aumento de titulados/as en el período (2007-2011), bajo el ideario de *profundizar el acceso universal y gratuito* a la Educación Superior Universitaria, como un *derecho conquistado* por la Revolución (Futuro Laboral, 1996-2009; Mi Futuro, 2010, 2011; ONE, 1996-2012)[3].

El impacto de la política pública en Educación Superior Universitaria en Cuba y Chile para el período en estudio, podemos analizarla en base a la estimación de la cantidad de psicólogos/as existentes por habitante en Cuba y Chile a partir del Nº de titulados/as en el período (1996-2011) y la cantidad de habitantes de ambos países al año 2011. Estos datos, nos permiten construir como dato que en Cuba existen 80,45 psicólogos/as y en Chile 156,7 por cada 100.000 habitantes. Por tanto, Chile tiene 1,95 veces la cantidad de psicólogos/as que Cuba por cada 100.000 habitantes. (Futuro Laboral, 1996-2009; Mi Futuro, 2010, 2011; ONE, 1996-2012; INE, 2012)[4]

Al respecto, señalamos que si bien Chile posee más psicólogos/as por habitante, la diferencia sustancial es que la Psicología en Cuba, es concebida desde la política pública como una disciplina que está enfocada a *lograr un bienestar colectivo,* de hecho, no existe el ejercicio privado de la profesión, se desarrolla en el ámbito estatal y en empresas mixtas (50% estatal y 50% privado) donde no existe la lógica única de la racionalidad económica. Esta es una clara antítesis a la lógica mercantil hegemónica que impregna amplios sectores del mercado laboral chileno.

El *emplazamiento geográfico de los programas* es una variable que nos permite constatar las significativas diferencias en la distribución de la oferta de programas en el territorio nacional de Chile, concentrando un 38,5% en la Región Metropolitana, 12,8% en la VIII Región y un 9,6% en la V Región que son regiones con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) Regional alto (Mi Futuro, 2011; SIES, 2011; PNUD-MIDEPLAN, 2006). Esto significa

---

3 *[4] Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba [ONE]. (2012). Graduados de Psicología por años. [Comunicación personal].*

que desde el modelo sociopolítico y económico capitalista neoliberal, el *alto nivel de libertad económica,* se traduce en una proliferación de programas en regiones donde existe un mercado atractivo para empresarios, que en su mayoría son movilizados por el *interés de lucrar con la educación* (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005; Vallejo, 2012), por tanto, *el aporte a la región, al país y desarrollo del compromiso social* (Fals, 2009) *queda severamente limitado.*

Para el caso de Cuba el socialismo con su *paradigma tradicional de política social* (Franco, 1996) genera una *discriminación positiva* hacia las provincias de Pinar del Río que concentra un 30% de los programas de pregrado en Psicología a la cual le sigue Villa Clara con 22% y Santiago de Cuba con 16%. Esta mayor concentración % de programas de pregrado, se debe a que el Estado ha dirigido su política de universalización hacia aquellas provincias que cuentan con un IDH provincial *medio o menor* y un *nivel medio de inserción en la reforma económica*. En este sentido, podemos observar el efecto de una *planificación central* del Estado que avanza en la isla desde una *focalización* hacia aquellas provincias con un *perfil social más descendido* (Espina, 2008; MES, 2011; Médez y Lloret, 2007; Méndez, Figueroa y Lloret, 2007). Esta situación, contrasta con el caso de Chile, donde el incentivo para los empresarios de la Educación Superior Universitaria es, la mayor parte de las veces, el *interés de lucrar,* por tanto, se abren programas en ciudades centrales o con mayor población, pensando en términos de mercado de clientes, sólo quienes pueden pagar o con capacidad de endeudamiento, para acceder a estudiar Psicología como una mercancía.

A continuación, revisaremos otra de las formas en que se expresan las diferencias entre el *socialismo y el capitalismo* en el ámbito de la regulación respecto al trabajo. Pues bien, para el caso de Chile, en el período (2005-2011), el país posee un nivel de regulación respecto al trabajo, caracterizado como *mayoritariamente libre,* al situarse en un intervalo de (70-79,9). Contraria a esta tendencia, en Cuba, se ha mantenido en un puntaje de 20 en el periodo estudiado, quedando dentro del intervalo (0-49,9), indicando que es un país *reprimido* respecto a la *libertad de empleo*, tal como lo indica Heritage Foundation (2015a). Desde un punto de vista crítico, señalamos que mientras mayor es el nivel de *libertad de trabajo*, menor es la protección de derechos sociales y colectivos, que la *flexibilidad laboral* (Soto, Espinoza y Gómez, 2008) en el capitalismo neoliberal significa que los/las trabajadores/as son sólo individuos que venden *prestaciones de servicios,* sometidos/as a todas las vicisitudes de la oferta y demanda (Marx & Engels, 2001). En Cuba el Estado interviene en materia laboral, fijando la Escala Única Salarial (EUS), aplicable a todos/as los/as trabajadores/as y la obligación de ejercer para el Estado durante dos años mediante la "Ley de Servicio Social" (LSS). Tanto la EUS como la LSS, analizadas desde la concepción y operacionalización del indicador de *libertad de trabajo* (Heritage Foundation 2015b), son regulaciones que vulneran la libertad de los/as individuos/as, desde la doctrina neoliberal (Friedman & Friedman, 1983), sin embargo, se transforman en modos de promover el bienestar colectivo y la *supresión de la explotación del hombre por el hombre* para la construcción del socialismo.

Otra dimensión importante en relación al trabajo, son los sueldos que perciben los/as psicólogos/as en Cuba y Chile a Paridad de Poder Adquisitivo (PPA). Los/as psicólogos/as que trabajan en la planta estatal y a contrata en el Servicio de Salud, a lo largo del territorio nacional en Chile, perciben en promedio, un sueldo a PPA que es de 2,8 (1.063.751) a 4,2 mayor (943.378) que el de Cuba (425-650), considerando la "Escala Única Salarial". Una situación como ésta, se explica por el Bloqueo Económico y el largo "Período Especial" ocasionado por la caída del Campo Socialista que ha mantenido los salarios nominales con un reajuste que en salarios reales

está muy por debajo de lo requerido para mantener un nivel de vida que permita la satisfacción adecuada de las necesidades (Bonilla, 2011) INE (2009); MTSS (2009); Mi Futuro (2011) y MINSAL (2013)

Para finalizar, es importante destacar el papel de la "Sociedad Cubana de Psicología" (SCPS) y el "Colegio de Psicólogos de Chile" (COLEPSI), que son organizaciones que promueven la defensa de intereses colectivos de sus asociados/as y de la profesión. La SCPS en su misión y objetivos, promueve el aporte de la Psicología como profesión al servicio del bienestar socio-cultural y desarrollo humano mediante la *construcción de una sociedad socialista,* por tanto, posee una clara función socio-política y económica específica. Contrastando con esta visión, el COLEPSI, tiene unos objetivos y misión de desarrollo disciplinar gremial que no establece su compromiso social (Fals, 2009) con el aporte a la construcción de un determinado tipo de sociedad, con lo cual limita el campo de su acción organizacional.

Para completar el presente punto, podemos agregar que el porcentaje de afiliados/as a la SCPS es de un 22% del total de titulados/as en el período (1996-2011) mientras que en Chile, los/as afiliados/as al COLEPSI, llega sólo al 12%. Los *porcentajes bajos de afiliación* a sus respectivas organizaciones para ambos países, podrían asociarse a la *baja imposición* (Levitsky y Murillo, 2010) del diseño institucional.

II. Conclusiones y Discusión.

Desde una perspectiva de *análisis institucional*, hemos podido constatar que Cuba promueve el *compromiso social* de la Psicología con la *construcción de una sociedad socialista.* Si bien, la Constitución de la República de Cuba, su código del Trabajo, la Ley 1.254 de "Trabajo Social" y la SCPS promueven tal modelo sociopolítico, sin embargo, posee *baja imposición*. Para explicar este hecho, señalamos que si bien, posee *legitimidad de origen,* actualmente tiene *baja legitimidad de proceso* por cuanto su modelo propio de socialismo del Siglo XX y los efectos de la *reestratificación social,* que ha significado, entre otros aspectos, el *aumento de la desigualdad* y la *devaluación del salario real,* aspectos que en la actualidad se traducen en *baja imposición* para los/as individuos/as, es decir, se hace plausible una distancia significativa entre el ideario socialista promovido en la legislación y las trayectorias biográfico-profesionales concretas y cotidianas de los/las psicólogos/as de la isla, haciendo que el *compromiso social* actualmente, en mayor o menor medida, se encuentre afectado por el deterioro de las condiciones socio-políticas y económicas.

En Chile, el análisis socio-político institucional devela que la concepción hegemónica del neoliberalismo económico hace que la Psicología sea transformada en una mercancía más, donde *no existe un ideario respecto al modelo de sociedad al cual se busca construir desde la Psicología como profesión.* Por lo mismo, el diseño socio político institucional de Chile nos lleva a sostener que *la formación y ejercicio profesional de la Psicología se efectúa sin compromiso social.*

Tanto el diseño institucional socialista, como el capitalista neoliberal, enfrentan el desafío sociopolítico de aumentar su imposición, para hacer que la psicología se desarrolle desde el compromiso social, siendo esto un imperativo ético en sociedades marcadas por la desigualdad, que se manifiesta en distintos problemas sociales, que requieren de la psicología una praxis liberadora, respecto de todas aquellas formas de opresión que afectan nuestros pueblos.

Referencias.

Acanda, J. (2002). El malestar de los intelectuales. *Revista Temas Nº 20* http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=30&view=1

Acanda, J. (2000). Recapitular la Cuba de los 90. *Revista La Gaceta de Cuba Nº 3.* [En línea]. http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=34&view=1

Alarcón, R. (2002). *Cuba y la lucha por la democracia.* La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Banco Mundial. (2015a). *Gasto público en educación, total (% del PIB).* Disponible en http://datos.bancomundial.org

Banco Mundial. (2015b). *Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita).* Disponible en http://datos.bancomundial.org

Banco Mundial. (2015d). Índice de Gini. Disponible en http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI

Bonilla, L. (2011). *Actualización del modelo económico cubano e impacto social.* Disponible en http://www.ffa.sld.cu/inv-publicaciones-lisandro.pdf

CEPAL (2015). Índice de Concentración Económica. [En línea]. Disponible en http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=250&idioma=e

Chaguaceda, A. (2003). *Cuba, el proyecto y las izquierdas.* Disponible en www.filosofía.cu

De Armas, T. (2005). Sociedad civil, democracia y ciudadanía. Reflexiones desde las Ciencias Sociales cubanas en la década de los noventa. *América Latina, Vol. 5,* pp. 201-231.

De Diego, J. (2003). Revolución y legitimidad política en la América Latina contemporánea. Los casos de Cuba y Nicaragua. *Revista Complutense de Historia de América, 29, 151-178.*

De La Parra, M. (2002). *El cuerpo de Chile.* Santiago, Planeta.

De La Parra, M. (1999). *La mala memoria. Historia personal del Chile contemporáneo.* Santiago: Planeta.

De La Torre, C. (2009). Historia de la Psicología en Cuba: Cincuenta años de Psicología, Cincuenta años de Revolución. *Psicología para América Latina, 17.* Disponible en http://www.psicolatina.org/17/cuba.html

De la Torre, C. (2006). Psychology in Cuba after 1959. *History and Philosophy of Psychology, 8(1),* 12-29.

De la Torre, C. y Calviño, M. (2000). Reflexión sobre los logros, problemas y retos de la Psicología en Cuba. *Interamerican Journal of Psychology, 34(2),* 169-183.

De la Torre, C. y Calviño, M. (1996). Logros, problemas y retos de la Psicología en Cuba. *Revista Cubana de Psicología, 14 (1),* 23-40.

Diario Oficial de la República de Chile (2015). *Reformas la Constitución.* [En línea] http://www.diariooficial.interior.gob.cl/

Dore, E. (2012). Historia oral y vida cotidiana en Cuba. *Nueva Sociedad, 242,* 36-55. Disponible en http://nuso.org/media/articles/downloads/3904_1.pdf

Dore, E. (2009).Cubans' Memories of the 1960s. The Ecstasies and the Agonies. *ReVista. The sixties. (Winter 2009). Harvard Review of Latin America.* Disponible en http://revista.drclas.harvard.edu/book/cubans-memories-1960s

Economist Intelligence Unit. (2013). *Democracy index 2013. Democracy in limbo.* Disponible en http://www.eiu.

com/

(2012). *Democracy index 2012. Democracy at a standstill.* Disponible en, http://www.eiu.com/

(2011). *Democracy index 2011. Democracy under stress.* Disponible en http://www.eiu.com/

(2010). *Democracy index 2010. Democracy in retreat.* Disponible en http://www.eiu.com/

(2008). *Democracy index 2008.* Disponible en http://www.eiu.com/

(2007). *Democracy index 2006.* Disponible en http://www.eiu.com/

(2012). *La política social en Cuba: Nueva reforma económica, 135-136,* 227-336.

(2011). Polémicas actuales sobre enfoques y estilos de política social. El caso cubano. En Valdés, J. y Espina, M. (Eds.). *Repensar América Latina 2. América Latina y el Caribe. La política social en el nuevo contexto. Enfoques y experiencias* (pp. 25-67). Uruguay: UNESCO.

(2009). La solución está en socializar la agenda de cambio. [Entrevista]. En Guanche, J. *El poder y el proyecto: un debate sobre el presente y el futuro de la revolución en Cuba* (pp. 80-103). Editorial Oriente: Cuba.

(2008a). El caso cubano en diálogo de contraste. En *Políticas de atención a la pobreza y desigualdad. Examinando en rol del Estado en la experiencia cubana* (pp. 95-216). Buenos Aires: CLACSO.

(2008b). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. *Nueva Sociedad, 216,* 133-149.

(2004). Efectos sociales del reajuste económico: Igualdad, desigualdad y procesos de complejización en la sociedad cubana. En Pérez, O. (Compl.). *Reflexiones sobre economía cubana* (pp. 385-419). Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

(1992). *La hora de las Ciencias Sociales.* La Habana, Editorial del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Fals, O. (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Colombia, Siglo del Hombre Editores / CLACSO.

Franco, R. (1996). *Los paradigmas de la política social en América Latina.* Disponible en http://www.cepal.org/es/publicaciones/30574-los-paradigmas-de-la-politica-social-en-america-latina

Friedman, M. & Friedman R. (1983). *Libertad de elegir.* Madrid: Editorial Orbis.

Futuro Laboral. (1996 a 2009). *Estadísticas para la carrera de Psicología.* Disponible en www.futurolaboral.cl

Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2015). *La Constitución Política de Cuba.* Disponible en http://www.gacetaoficial.cu/

Gamboa, F. (2009). Cincuenta años de revolución cubana: Del mito al futuro incierto. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas, 21.* Disponible en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/21/francogamboa.pdf

García, P. (Dir.). (2003). *Salvador Allende: La caída de un Presidente.* [DVD]. Compañía de Ramos Generales: Argentina.

GARRETÓN, M. (2014). *LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA TRAMA DE CHILE Y AMÉRICA LATINA. ESTUDIOS SOBRE TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS Y MOVIMIENTO SOCIAL*. SANTIAGO: EDITORIAL LOM.

Garretón, M. (2013). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los Gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010.* Santiago, Editoriales ARCIS, CLACSO y El Desconcierto.

GARRETÓN, M. Y GARRETÓN, R. (2010). LA DEMOCRACIA INCOMPLETA EN CHILE: LA REALIDAD TRAS LOS *RANKINGS* INTERNACIONALES. *REVISTA DE CIENCIA POLÍTICA, 30,* 115-148.

Garretón, M. (2012). *Seminario Instituciones sociales y políticas en América Latina y El Caribe.* Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, II Semestre. [Apuntes de clase].

Garretón, M. (1995). *Hacia una nueva era política: Estudio sobre las democratizaciones.* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, J. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal. (Chile: 1990-2010).* Santiago: Editoriales ARCIS y CLACSO.

González, F. (2013). Subjetividad, cultura y Psicología: Repasando un camino recorrido por la Psicología en Cuba. *Alternativas Cubanas de Psicología, 1(1),* 25-41. Disponible en http://www.acupsi.org/articulo/15/subjetividad-cultura-y-psicologia-repasando-un-camino-recorrido-por-la-psicologa-en-cuba.html

González, F. (2012, octubre 4). La Psicología en Cuba: Algunas reflexiones sobre su historia. *Conferencias Caribeñas.* Organizado por el Instituto de Estudios del Caribe, Universidad de Puerto Rico. Disponible en: http://www.ustream.tv/recorded/25905284

Guanche, J. (2013). *Estado, participación y representación políticas en Cuba: Diseño institucional y práctica política tras la reforma constitucional de 1992.* Buenos Aires: CLACSO.

Guanche, J. (2012). *La verdad no se ensaya. Cuba: El socialismo y la democracia.* Santiago: Ediciones Alberto Hurtado.

Guanche, J. (2011). *Poder vivir en Cuba.* La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

Guanche, J. (2009). *El poder y el proyecto. Un debate sobre el presente y el futuro de la revolución en Cuba.* Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Guzmán, J., González, M., Figueroa, J. y Riquelme, G. (2014). *La gran estafa. Cómo opera el lucro en la Educación Superior.* Santiago: Editorial Catalonia y Editorial UDP.

Guzmán, P. (1975). (Dir.). *La Batalla de Chile. La insurrección de la Burguesía.* [DVD]. Santiago: Lupe Films.

Guzmán, P. (1976). (Dir.). *La Batalla de Chile. El golpe de Estado.* [DVD]. Santiago: Lupe Films.

Harnecker, M. (1979). *Cuba: ¿Dictadura o democracia?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Heritage Foundation. (2015a). *About the Index.* Disponible en Extraído el 6 de Abril del 2013, desde, http://www.heritage.org/index/about

Heritage Foundation. (2015b). *Explore the data.* [Economic Freedom]. Disponible en http://www.heritage.org/index/explore?view=by-region-country-year

Hernández, R. (1995). *Mirar a Cuba: Ensayos sobre cultura y sociedad civil.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. (1994). La otra muerte del dogma. Notas sobre una cultura de izquierda. *Gaceta de Cuba Nº 4.*

Houtart, F. (2006). *La ética de la incertidumbre en las Ciencias Sociales.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

INE. (2012). *Chile: Proyecciones y estimaciones de población. Total país 1950-2050.* INE: Santiago. Extraído el 1 de Julio del 2012, desde, http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_T.pdf

INE. (2009). *Remuneraciones y costos medios. Informe Anual 2009.* Disponible en: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/01_07_10/remuneraciones_09.pdf

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo: Del avanzar sin transar, al transar sin parar.* Santiago: Ariel.

Laport, N., Becker, A., De Sarratea, A. y Ocampo, G. (2010). Vinculación laboral flexible: Construcción de identidad laboral en psicólogos adultos jóvenes. *Psicoperspectivas, 9 (1),* 138-157.

Larrañaga, O. (1999). Distribución de ingresos y crecimiento económico en Chile. *Serie Reformas Económicas 35*. Disponible en http://archivo.cepal.org/pdfs/1999/S9900043.pdf

Levitzky, S. y Murillo, M. (2010). Variación en la fortaleza institucional. *Revista de Sociología,* 31-56 Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/24/2402-Levitsky.pdf

Lebowitz, M. (2006a). Reivindicando el sueño socialista. *Laberinto, 22,* 9-23. Disponible en http://laberinto.uma.es/

Lebowitz, M. (2006b) ¿Qué mantiene al capitalismo funcionando? *Laberinto, 22,* 19-23. Disponible en http://laberinto.uma.es/

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política.* Santiago: Editorial LOM.

Luco, A. (2010). *La Psicología en Chile. Ciencia, disciplina y profesión*. Santiago: Catalonia.

Martín-Baró, I. (2015). El papel del psicólogo en un proceso revolucionario. *Teoría y Crítica de la Psicología, 6,* 487-490.

Martínez, F. (2001). *El corrimiento hacia el rojo.* La Habana: Editorial de Letras Cubanas.

Marras, S. (1990). *Los niños de septiembre.* [DVD]. Santiago: Productora Ornitorrinco.

Marx, K. & Engels, F. (2001). *Manifiesto del partido Comunista.* Santiago: Olimpo Ediciones.

Mayol, A. (2012a). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo.* Santiago: Editorial LOM.

Mayol, A. (2012b). *No al lucro.* Santiago: Editorial Debate.

MES. (2011). *Universidades y Centros de Investigación*. Disponible en http://www.mes.gob.cu/

Mi Futuro. (2011). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2011*. Disponible en http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?cmbareas=Ciencias+Sociales&cmbinstituciones=Universidad

(2010). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2010.* Extraído el 20 de Noviembre del 2011, desde, http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?cmbareas=Ciencias+Sociales&cmbinstituciones=Universidad

Méndez, E., Figueroa, M., Lloret, M. (2007). Análisis territorial del desarrollo humano en Cuba, 1985-2004. *Comercio Exterior, 57(8),* 643-656.

Méndez, E. y Lloret, M. (2007). Desarrollo humano a escala territorial en Cuba, 1985-2004". *Ciencias Sociales, IV (3),* 22-48.

Mesa-Lago, C. (2009). Balance Económico-Social de 50 años de Revolución en Cuba. *América Latina Hoy, 52,* 41-62.

MINSAL (2013). *Servicios de Salud.* [Gobierno Transparente]. Extraído el 3 de Agosto del 2013, desde, http://www.minsal.gob.cl/portal/url/page/minsalcl/g_conozcanos/g_subs_redes_asist/serviciosubicacion.html

Mönckeberg, M. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las Universidades Privadas.* Santiago: Edi-

torial Debate.

Mönckeberg, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile.* Santiago: Random House Mondadori

Mönckeberg, M. (2005). *La privatización de las universidades en Chile. Una historia de dinero, poder e influencias.* Santiago: Editorial La Copa Rota.

Moulian, T. (2010). El deseo de otro Chile. Santiago: Editorial LOM.

Moulian, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito.* Santiago: Editorial LOM.

Moulian, T. (1999). *El consumo me consume.* Santiago: Editorial LOM.

MTSS. (2009). *Resolución Nº 30/05. Resolución Escala Salarial Cuba.* Extraído el 3 de Agosto del 2013, desde, http://www.mtss.cu/resolgenerales/RESOLUCION%2030%20ESCALA%20SALARIAL.pdf

Ortega, D. (2014). Examen a las condiciones de posibilidad de la democracia desde los futuros imaginados: una mirada comparativa a los casos cubano y chileno. Ponencia en el grupo de trabajo Lo público y lo político en disputa. *VIII Congreso Nacional de Sociología y Pre ALAS,* La Serena, Chile.

Pacull, E. (Dir.) (2006). *Héroes frágiles. La guerra secreta de EEUU contra Chile: De la utopía socialista al paraíso neoliberal.* [DVD]. Santiago: Fondart, Ministerio de la Cultura de Chile, Galatée Films (Francia), les Editions Montparnasse (Francia), con el apoyo del Centre national de la Cinématographie del Centre national de la Cinématographie.

Portales, F. (2000). *Chile: Una democracia tutelada.* Santiago: Editorial Sudamericana.

PNUD y MIDEPLAN. (2006). *La trayectoria del Desarrollo Humano en las comunas de Chile* (1994-2003). Nº 11. Temas de desarrollo sustentable. Santiago: PNUD-MIDEPLAN.

Pérez, N. (1999). La Psicología en Cuba. En Alonso, M. (Edit) y Eagly, E. (Edit. Asoc.). *Psicología en Las Américas* (pp. 115-127). Canadá: Sociedad interamericana de Psicología.

Rojas, R. (2011). *La soledad constitucional del socialismo cubano.* Presentación realizada en el Cuban Research Institute at the Latin American and Caribbean Center Florida International University Miami. Disponible en https://lacc.fiu.edu/research/publications/constitutional_isolation_of_cuban_socialism.pdf

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York: Free Press.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey Bass.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Estado, legitimidad, ciudadanía.* (Vol. I). Santiago: LOM.

SIES. (2011). *Base oferta académica (2010-2014).* Disponible en: http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Toro, J. y Villegas, J. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Chile (Vol. I). En Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas (pp. 171-228). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Santiago.

Toro, J. y Villegas, J. (1999). Psicología en Chile. En Alonso, M. (Edit.) y Eagly, A. (Edit. Asoc.). *Psicología en Las Américas* (pp. 128-153). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Caracas.

UNDP (2015a). *Education Index.* Disponible en: http://hdr.undp.org/es/content/education-index

UNDP (2015b). *Human Development Index*. Disponible en: http://hdr.undp.org/es/content/human-development-index-hdi-table

Uribe, A. (2001). *El fantasma de la sinrazón y el secreto de la poesía.* Santiago: Be-uve-Drais Editores.

Vallejo, C. (2012). *Podemos cambiar el mundo.* Santiago: Ocean Sur.

Venegas, C. (2015). *El modelo capitalista y la crisis del compromiso social para la profesión de la Psicología en Chile.* Conferencia dictada en la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 17 de Febrero, 2015.

Venegas, C. (2014a). La Psicología en Chile: Aportes para profundizar la regulación ética de la profesión. En Venegas, C. (Compl.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico*-actitudinal (pp. 17-30).Viña del Mar: Editorial Altazor.

Venegas, C. (2014b). El movimiento *Okupa*. Resistencia contra el capitalismo. *Perspectivas de la Comunicación, 7, (1).* Disponible en http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/viewFile/218/178

(2013a). Capitalismo y subjetividad laboral. El discurso del malestar docente. *Aposta Digital, 59.* Disponible en http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvenegas2.pdf

(2013b). Fragmentos del discurso hegemónico cubano y sujeto/a de deseo en el socialismo. Ponencia en la mesa de Análisis de Discurso para el *"XX Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística"* del 27 al 29 de noviembre, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

(2010). Realidad laboral de la Psicología en Chile y la V Región: ¿Libre mercado o dignidad humana? *Razón y Palabra, 72*. Disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/19_Venegas_72.pdf

(2009). "Formaciones discursivas de la Corte Suprema de Chile sobre Derechos Humanos en Dictadura y Democracia, 1974-2008". *Razón y Palabra, 67*. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/cvenegas.pdf

Verdecia, M. (2008) La legitimidad del poder y la irreversibilidad del socialismo cubano. Una aproximación impostergable. [Ponencia]. *IV Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI*. Del 5 al 8 de mayo del 2008 en el Palacio de Convenciones. Disponible en https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso08/conf4_verdeciat.pdf

2 - LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS. RIESGOS FORMATIVOS E INCUMBENCIAS.

AUTORES:

Dra. Claudia Torcomian y Lic. Hebe Rigotti

Institución:

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

País:

Argentina

ctorcomian@gmail.com

Resumen

Esta ponencia analiza la responsabilidad formativa en las carreras de Psicología en Argentina, su relación con las incumbencias y los riesgos directos en el accionar de los futuros profesionales. Siguiendo Ardila, R. (2004) consideramos que *el papel del psicólogo en la sociedad ha logrado tener importancia y relevancia habiendo partido de comienzos muy modestos*. Proponemos analizar la responsabilidad formativa en las carreras de Psicología en Argentina y su relación con las incumbencias, identificar los riesgos directos en las incumbencias y correlacionar la responsabilidad formativa, los criterios de gradualidad e intensidad en la formación práctica con las incumbencias.

Metodológicamente se parte de contextualizar coordenadas históricas y geográficas que ubican la formación local en la región. En particular contextualizar refiere a la articulación entre la historia de estas últimas décadas, los resultados de las autoevaluaciones para luego focalizar en los criterios de gradualidad e intensidad de la formación práctica en los procesos formativos. Éstos están relacionados con contenidos curriculares, los riesgos, en contextos de masividad y las incumbencias. A esto se debe sumar el compromiso y responsabilidad social de la Psicología con los problemas de agenda pública.

Esta realidad, se complejiza por declarar la carrera como de *interés Público* acción propiciada por la Federación de Psicólogos de Argentina, las Universidades públicas y privadas, lo que implica que la carrera se convirtiera en una de las reguladas por el Estado. (Didoménico, 2011).

Entre los resultados advertimos la dificultad atravesada durante los procesos de acreditación de carreras de gestión pública dada la dificultad del cumplimiento de estándares de gradualidad e intensidad en la formación práctica por razones presupuestarias lo que pudiere derivarse en riesgos formativos. Así mismo identificamos la necesidad de profundizar la definición del riesgo directo en las incumbencias frente a políticas que puedan limitar las actividades reservadas para la Profesión Psicológica.

Palabras claves: Formación- Psicología- Riesgo - incumbencias.

Modalidad: Exposición- Power point

Bibliografía

Ardila, R. (1978). *La profesión del psicólogo*. México: Trillas.

Ardila, R. (2004*)* La Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo. Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology - 2004, Vol. 38, Num. 2 pp. 317-322

AUAPsi- (1996). Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina.[Proyecto] Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMEC).

AUAPsi ( )Actas y Declaraciones de Auapsi. www. Auapsi.edu.ar

AUAPsi (1998). Informe Final del Programa de Formación de Especialistas en Innovación

Curricular en Piscología. FOMEC-UBA

DI DOMÉNICO, C & PIACENTE (2011) Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. Psicolatina, 22, 1-18, 2011

KLAPENBACH, H. (2003) La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina.

REIFOP, 12 (3), 39-57. (Enlace web: http//www.aufop.com – Consultada en fecha (dd-mm-aa):ISSN 1575

Proyecto Tuning para América Latina

TORCOMIAN, C (2015) "Experiencia Universitarias y Transformaciones Subjetivas". Capitulo del libro "Avances y desafíos para la Psicología". Compiladores: V. Martinez-Nunez, Godoy Ponce, Pineda, Fantin, Bower, Cuello Pagnone, De Anderea, Gonzalez, Katzer y Lucero Sanchez. Nueva Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis.

Introducción

Esta ponencia analiza la responsabilidad formativa en las carreras de Psicología en Argentina, su relación con las incumbencias y los riesgos directos en el accionar de los futuros profesionales. Siguiendo a Ardila, R. (2004) consideramos que *el papel del psicólogo en la sociedad ha logrado tener importancia y relevancia habiendo partido de comienzos muy modestos*. Proponemos analizar la responsabilidad formativa en las carreras de Psicología en Argentina y su relación con las incumbencias, identificar los riesgos directos en las incumbencias y correlacionar la responsabilidad formativa, los criterios de gradualidad e intensidad en la formación práctica con las incumbencias.

Entendemos la responsabilidad formativa vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En dichos procesos participan dimensiones pedagógicas, psicológicas, institucionales, históricas y actuales. Focalizaremos en la contextualizacón de las coordenadas históricas y geográficas que ubican la formación local en la región incluyendo los atravesamientos existentes para la educación superior en general. En particular contextualizar refiere a la articulación entre la historia de estas últimas décadas hasta el presente de las acreditaciones tomando en cuenta los marcos legales que rigen para luego focalizar en los criterios de intensidad de la formación práctica ejemplificados a través de la propuesta de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se enfatiza en el análisis de las incumbencias en los contextos que caracterizan la Universidad pública libre y gratuita.

1. Las carreras de Psicología en Universidades Nacionales. AUAPsi

La historia de los inicios de las carreras de Psicología en universidades Nacionales de Argentina se puede ubicar a mediados del siglo XX, tal como en otras latitudes y se origina en base a la psicotecnia y orientación ocupacional. Entre 1954-59 nacen las primeras Unidades e Institutos en Rosario, Córdoba, Bs. As. (Klapenbach, 2003).

En la actualidad la carrera de Psicología en el sistema público se dicta en ocho Universidades Nacionales: Buenos Aires, Mar del Plata, Rosario, Tucumán, La Plata, Comahue, San Luis y Córdoba más en una Universidad Provincial que tiene sede en Paraná. Todas estas instituciones conforman junto con la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay la Asociación de unidades académicas de carreras de Psicología (AUAPsi).

Esta Asociación nace en 1991 con la entonces representación de siete unidades académicas (Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán), se decide "*impulsar la constitución de un ente que agrupe institucionalmente a los departamentos, escuelas y facultades de Psicología de las universidades estatales*". (AUAPsi, 1991)[4]

Los fines establecidos para el nuevo organismo fueron, entre otros, "*…promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de Psicología del país, con el objetivo permanente de mejorar la formación de grado y*

4 *Actas de la reunión de la fundación realizada en Córdoba en el año 1991*

posgrado, la investigación y la extensión universitaria". (AUAPsi, 1991).

Los ejes centrales fueron y son en la actualidad, la "*jerarquización de la carrera de Psicología*", la revisión curricular, el análisis de la gestión académica y administrativa de las distintas casas de estudio.

2. **Las carreras de Psicología y la LES. Artículo 43**

En la década del 90, momento en que se promulga la Ley de Educación Superior Nº 24.521, se dio un fuerte giro en la reconfiguración del sistema de relaciones entre el Estado, las Universidades nacionales y la sociedad.

Comienza a tener lugar la prioridad de instituir un pensamiento esencialmente orientado a promover la progresiva regulación de las relaciones sociales a través de las leyes del mercado, dentro de lo cual asume importancia el redimensionamiento del Estado y la redefinición de su rol con respecto a la educación en general. Estas transformaciones estuvieron respaldadas por los organismos internacionales de financiamiento, particularmente el Banco Mundial, por lo que entendemos que las reformas universitarias de los noventa formaron parte de un proyecto más amplio de transformación de la sociedad y el Estado argentino, a partir de la ortodoxia neoliberal.

Comienza a funcionar en 1996 tras su creación en 1995, como parte de la ley 24.521 de Educación Superior (LES), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria que es un organismo público dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, encargado de la evaluación de las Universidades públicas y privadas y la acreditación de sus respectivas carreras de grado, posgrado y sus correspondientes títulos. Una de sus funciones fundamentales es la acreditación periódica de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado. El Ministerio de Educación determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de títulos cuyo ejercicio profesional pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (artículo 43º de la Ley de Educación Superior Nº 24.521). En Argentina las carreras que han sido definidas de interés público deben someterse a evaluación y acreditarse.

El artículo 43 de la LES indica que;

"Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.[5]

Según Coraggio & Vispo (2001) la creación de estos organismos se relaciona en parte con la imposibilidad de

5 LES

generar cambios endógenos.

Para la Psicología el primer paso en este proceso fue dar lugar al debate sobre el interés público. En esta dirección, en el año 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) solicita al Ministerio de Educación incluir a las carreras de Psicología en el Art.43 de la LES, lo que implicaba que la carrera se convirtiera en una de las reguladas por el Estado. (Didoménico, 2011).

AUAPsi se suma al año siguiente y a partir de ese momento comienza un trabajo intenso de preparación constituyendo el eje en la formación Académica. Esto orienta sobre una formación que tenga aspectos homogéneos de formación siempre que no atenten contra la libertad de cátedra. (Klapenbach, 2003).

En el año 2004 el Ministerio de Educación de la Nación por Resolución 136/ 04 incluye a los títulos de Psicólogo o licenciado en Psicología en el régimen de los comprendidos en el artículo 43.

Este hecho se considera un avance para la profesión del psicólogo y lo habilita a participar en espacios de discusión en paridad con médicos (ley de Salud Mental).

La etapa siguiente se orienta en consensuar aspectos homogéneos a los procesos formativos, entre ellos: título y perfil, áreas de conocimiento y competencias para cada una de ellas, contenidos curriculares básicos y su correlativa carga horaria mínima tanto teórica como práctica, las actividades reservadas al título o las incumbencias. La propuesta y los estándares alcanzados, producto del trabajo interinstitucional, con todos sus aspectos son elevados al Ministerio en febrero del 2008. Posteriormente, en el año 2009 son aprobados por la Resolución Ministerial Nº 343. Esta refrenda lo acordado respecto a normas de acreditación en psicología, que corresponden a la duración de la carrera, la intensidad de las prácticas y los contenidos curriculares básicos del Plan de Estudios. (Di Domenico & Piacente, 2011).

Este recorrido se realiza a nivel de AUAPsi, las asociaciones de universidades privadas y la Federación de Colegios de Psicólogos de la República Argentina. Los insumos provienen de las reuniones y debates que se llevan en cada institución desde donde se remiten a las organizaciones que conforman.

Se define al Licenciado en Psicología o Psicólogo como un profesional con los conocimientos científicos necesarios para analizar, interpretar y explicar el comportamiento humano, las dimensiones y procesos del psiquismo. Posee competencias básicas para efectuar psicodiagnósticos y psicoterapias; para diagnosticar, evaluar e intervenir en los ámbitos individual, grupal, social, institucional y comunitario, en todo aquello que pone en riesgo la salud y la calidad de vida de las personas. Estos conocimientos y competencias se aplican a distintas áreas profesionales de la Psicología: Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y se anuncia cómo áreas emergentes: *Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes*, entre otras.

En América Latina actualmente los procesos de autoevaluación y acreditación se encuentran consolidados en varios países entre los cuales podemos nombrar a Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, Jamaica y República Dominicana. La evaluación de la calidad académica institucional se realiza con dispositivos mundialmente aceptados y el resultado final es un informe público. (Didoménico, 2011).

En correlación con ello Ardila (2004) presenta las áreas que han tenido especial relevancia en psicología básica y aplicada. Entre ellas cita la psicometría, el psicoanálisis, la psicología social y transcultural, psicología evolutiva del ciclo vital, análisis experimental del comportamiento, psicología cognitiva, y psicología política.

3. A**ctividades reservadas profesionales para los licenciados en Psicología en Argentina**

Históricamente las competencias, incumbencias o actividades reservadas al título aparecen planteadas de modo simultáneo durante la dictadura y en este momento el CIN está transitando una revisión para todas las carreras de interés público, lo que obliga a problematizar su conceptualización.

Antes de 1980 los títulos expedidos por las universidades nacionales gozaron de validez nacional y habilitaron para el ejercicio profesional correspondiente en todo el territorio nacional, sin necesidad de intervención alguna del ministerio. La ley 17.778 (1968) extendió tales efectos a los títulos expedidos por universidades provinciales reconocidas por el gobierno nacional. Pero –en función del llamado "poder de policía profesional"– la regulación práctica de aquel ejercicio en ciertas profesiones liberales estaba a cargo de las autoridades locales (provincias y Capital Federal), mientras no se afectara la validez nacional de los alcances, competencias o "incumbencias" atribuidos al título universitario por las propias universidades. En 1980 se genera un cambio a raíz de la sanción de la ley orgánica de universidades nacionales, Nº 22.207, y de la ley de Ministerios Nº 22.450. La primera dispuso, para las universidades nacionales, que *"Las incumbencias correspondientes a los títulos profesionales otorgados por las universidades serán reglamentadas por el Ministerio de Cultura y Educación"* (art. 61) y que corresponde al Consejo Superior *"Proponer al MCE la fijación y el alcance de los títulos y grados y, en su caso, las incumbencias profesionales de los títulos correspondientes a las carreras"* (art. 51, inc. d).

Mignone, E. (1994) referente que mantiene su influencia en los debates actuales pone en cuestión en la década de los noventa *"la distinción entre el título académico y la habilitación profesional; la desregulación, en la medida de lo razonable, del ejercicio de las profesiones y la evaluación periódica de la calidad de la educación superior, a fin de procurar su excelencia, pertinencia, eficiencia y equidad."*

Este autor entra en diálogo con autores de la LES particularmente con Cantini cuando define las "habilitaciones" como distintos efectos jurídicos del aprendizaje: el derecho a pasar de un establecimiento educativo a otro, el derecho a proseguir estudios superiores y el derecho a ejercer al término de los estudios determinadas actividades profesionales, cuya reglamentación se ha reservado el Estado e 'incumbencias como las actividades profesionales para las cuales habilita un determinado título, conforme a lo expresado en el inciso anterior. Desde su perspectiva es desde la Resolución 1560/80 que las incumbencias se homologan a alcances o competencias en las carreras de regulación estatal, que es el caso de las carreras de Psicología. Así mismo localiza que el vocablo incumbencias aparece por primera vez en una norma durante la dictadura de 1976. (Mignone, E.: 1994).

Las tensiones entre estos términos siguen vigentes entre distintos autores aún en el campo del derecho incluyendo el papel del Estado en la regulación de las habilitaciones y la autonomía universitaria. En 1984 con la democracia se restaura esta última y la exclusividad de la habilitación profesional por parte de éstas.

Varios años más tarde, la Resolución 343/09 define un conjunto de 16 incumbencias profesionales para los licenciados en Psicología en Argentina, las que se homologan con las actividades reservadas.

1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.

2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupa!, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.

3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.

4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.

5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.

6. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.

7. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico-forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.

8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional.

9. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional, en aquellos aspectos estrictamente psicológicos.

10. Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal, en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.

11. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.

12. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.

13. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.

14. Asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.

15. Realizar estudios e investigaciones en los diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:

a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.

b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad.

c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.

16. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

4. **Actividades reservadas y "riesgo directo"**

La autonomía es la norma general para las Universidades. El art. 43 de la LES resulta la excepción de dicha regla de aplicación general. La sucesiva inclusión de una carrera dentro del régimen del artículo 43 instala debatir con un criterio restrictivo y riguroso. Resulta indispensable, determinar el fundamento de la excepción; es decir por qué la ley se aparta, de la regla de autonomía e impone limitaciones a esa facultad. El fundamento para la excepción es la necesidad de garantizar a los habitantes un ejercicio responsable en aquellas profesiones que pongan en riesgo valores fundamentales. (Mundet, E. 2011).

El riesgo directo a la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, delega la autonomía universitaria en pos de un valor de jerarquía superior. Este riesgo directo está directamente relacionado con las actividades reservadas, los planes de estudio en las carreras de interés público, y por otro los riesgos formativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias específicas en determinadas profesiones. Es el riesgo directo el que determina que sea una carrera de interés público y este puede ser individual o general. La norma, según Mundet, debe producir daño por consecuencia del ejercicio profesional y no en cadena. (Mundet, E. 2011).

El debate actual del CIN postula que lo riesgoso no es la carrera en su conjunto sino determinadas competencias o actividades de la profesión. Es necesario revisar la identificación de aspectos vinculados al riesgo social por las razones contextuales de cambio. Se trata de aquellos contenidos indispensables para afrontar las competencias que resulten generadoras del riesgo advertido. Los planes de estudio pueden incluir otros contenidos que entiende indispensables no vinculados al riesgo social. Este punto resulta indispensable frente a la tensión de excelencia científica.

Se plantea si las actividades reservadas forman un subconjunto limitado y son las que refieren a intervenciones que comprometen el riesgo en relación con un bien público o pueden afectar de manera directa a las personas. Los alcances suponen un conjunto de actividades para las que habilita el título. Las titulaciones se corresponden con las competencias generadas en los planes de estudio. Dichas competencias pueden ser exclusivas o compartidas. Los planes de estudio estarían organizados por tres núcleos. En la base de la pirámide se ubican las competencias seguidas por los alcances del título y en menor término se encontrarían las actividades reservadas.

La necesidad de identificar y describir los elementos que conforman las competencias profesionales para la Educación Superior, obliga a profundizar sobre el modelo de formación profesional y el perfil de las titulaciones que se ofrecen. A nivel mundial, desde una diversidad de posicionamientos, hay diferentes grupos

internacionales, nacionales, regionales que están intercambiando experiencias y reflexionando acerca de los problemas comunes de la Educación superior, las herramientas para su diagnóstico y las alternativas para el fortalecimiento de los procesos formativos.

Así mismo, los aspectos comunes no deben contraponerse a las posibles singularidades acordes a los contextos locales. Pensar en educación, es pensar en el presente con mirada al futuro, intentando prever los desafíos que tendrán que afrontar los profesionales egresados en esos contextos. Para ello los estudiantes necesitan recorrer años de estudio planificados, y en este recorrido no solo avanzarán en la cantidad de contenidos sino que profundizarán en los aprendizajes de cada área de intervención de la ciencia y profesión que hayan elegido.

Para que los estudiantes puedan integrar la formación teórica con la práctica es necesaria la generación de competencias específicas para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la articulación de los conocimientos teóricos en las prácticas en terreno se desarrollan las aptitudes necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada que eviten interpretaciones fragmentarias o reduccionistas.

5. Riesgos formativos

El riesgo formativo como resultado de una formación deficitaria se vincula con el futuro ejercicio de las actividades profesionales. Esto explica los contenidos mínimos, la carga horaria, los criterios de gradualidad e intensidad en la formación práctica y la responsabilidad social que les compete a los egresados universitarios de estas carreras, particularmente las y los psicólogos.

Este concepto implica la contingencia o probabilidad de daño y riesgo directo ya que una formación deficiente de los Psicólogos en lo referido a conocimientos teóricos específicos o a la falta de entrenamiento práctico, que asegure idoneidad a las acciones a realizar en la práctica profesional, atenta contra la salud, el bienestar y la calidad de vida de la población, poniendo a ésta en situación de riesgo directo.

Los riesgos pueden derivarse de cada una de las actividades reservadas al título y entonces entenderse como los riesgos que conlleva para la comunidad que dichas actividades no sean desarrolladas adecuadamente por Licenciados en Psicología o Psicólogos.

ACTIVIDADES RESERVADAS AL TITULO	RIESGO DIRECTO QUE PRODUCE
1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendentes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.	Realizar prescripciones e intervenciones que no posean el suficiente soporte científico, aplicando técnicas cuyos efectos no promuevan sino que agraven la salud de las personas. Realizar prácticas que al incidir sobre valores, actitudes, conductas y opiniones de las personas atenten contra su autonomía e integridad psíquica. Aplicar técnicas inadecuadas para la recuperación y rehabilitación de la salud, dejando a las personas sin posibilidades de recobrar el estado de salud anterior al padecimiento con riesgo de cronicidad. Desarrollar estrategias inadecuadas para la promoción de la salud, dejando a las personas en condiciones de desprotección y vulnerabilidad. Aplicar técnicas inadecuadas en los cuidados paliativos, dejando a la persona y a su grupo familiar en condiciones de abandono.
2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.	Realizar diagnósticos y pronósticos psicológicos desacertados que conlleven a indicaciones erróneas y provoquen etiquetamientos, dificultades de la persona con su medio ambiente u otras consecuencias insalvables en su vida psíquica. Realizar tratamientos inadecuados que mantengan las condiciones de padecimiento psíquico de las personas, agravando su situación. Realizar un seguimiento inadecuado que acarree la pérdida de logros obtenidos, dejando a la persona expuesta a procesos de deterioro de su salud mental y de sus condiciones de vida. Realizar diagnósticos e intervenciones psicológicas grupales, institucionales y comunitarias desacertadas que conlleven consecuencias negativas.
3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.	Realizar evaluaciones psicológicas y psicodiagnósticos utilizando técnicas inapropiadas, desactualizadas o no validadas que lleven a conclusiones erróneas o insuficientes. Realizar una inadecuada o insuficiente evaluación e interpretación de los datos obtenidos que conlleve a la elaboración de un psicodiagnóstico erróneo.

4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.	Realizar psicoterapias que no tengan un soporte en teorías reconocidas científica y académicamente. Efectuar psicoterapias que carezcan de una apreciación diagnóstica. Realizar psicoterapias individuales, familiares, grupales o de pareja que mantengan o agraven el padecimiento mental. Efectuar tratamientos en los que se produzca aprovechamiento o abuso de la relación asimétrica implicada en todo proceso psicoterapéutico individual, familiar, grupal o de pareja.
5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.	Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación innecesarias o que resulten en derivaciones a instituciones inadecuadas, agravando la salud de las personas y con consecuencias negativas en sus relaciones familiares y sociales. Omitir la indicación de internación cuando ésta fuese necesaria, en el momento y lugar adecuado, dejando a la persona en circunstancias de riesgo para sí y para terceros. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de externación en el momento no adecuado, ya sea por anticipación o demora, atentando contra la autonomía e integridad psíquica, dejando a las personas en condiciones de desprotección y abandono.
6. Construir, desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.	Construir técnicas carentes de validez y confiabilidad que distorsionen los procesos de exploración psicológica, con graves consecuencias en el establecimiento de clasificaciones erróneas o diagnósticos culturalmente sesgados. Desarrollar instrumentos de exploración psicológica sin valor conceptual ni efectivo, exponiendo a las personas a instrumentos que no produzcan datos para su beneficio. Diseñar y desarrollar estrategias de intervención psicológicas carentes de fundamentación teórica-técnica, que resulten ineficaces y perjudiciales.

7. Elaborar y certificar informes, dictámenes y peritajes psicológicos.	Elaborar informes, dictámenes y peritajes donde no se establezcan claramente los alcances, las limitaciones y el grado de certidumbre de lo afirmado, exponiendo a las personas al arbitrio de quien lo interpreta, a los fines de la toma de decisiones. Realizar informes, dictámenes y peritajes donde no resulten claros los fundamentos de lo afirmado, exponiendo a las personas al arbitrio de quien lo interpreta, a los fines de la toma de decisiones. Realizar informes, dictámenes y peritajes basados en el uso de técnicas e instrumentos carentes de validez y confiabilidad. Elaborar informes que provoquen daños por la adjudicación de etiquetamientos que las personas pueden asumir debido al carácter oficial de esos escritos. Elaborar informes, dictámenes y peritajes erróneos, con información insuficiente o ambigua, que ocasionen perjuicios cuando son utilizados para la toma de decisiones.
8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional.	Efectuar intervenciones psicológicas que provoquen perturbaciones en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Realizar acciones de diagnóstico, evaluación, asistencia, orientación y asesoramiento erróneas a personas e instituciones educativas, quedando éstas expuestas a situaciones de conflicto.
9. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional.	Realizar procesos de orientación vocacional y ocupacional que conduzcan a toma de decisiones equivocadas con respecto a su situación educativa y ocupacional.

10. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área jurídico-forense.	Realizar acciones de diagnóstico y evaluación incorrectas que provoquen decisiones erróneas por parte del sistema judicial, ocasionando pérdidas irrecuperables en la situación legal de las personas y su ámbito de inclusión social. Realizar asesoramientos e intervenciones ineficaces que agraven la situación de personas judicializadas, estando éstas en condiciones altamente vulnerables para su salud mental. Realizar asesoramientos e intervenciones erróneas en los distintos fueros que provoquen consecuencias negativas en las relaciones familiares, sociales y laborales. Realizar acciones diagnósticas, de orientación y asesoramiento erróneos que generen procesos de victimización.
11. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área laboral-organizacional.	Realizar acciones de diagnóstico y evaluación psicológicas que conlleven a tomar decisiones erróneas en el campo del trabajo, con consecuencias negativas para el desarrollo de la vida laboral de las personas. Realizar asesoramientos e intervenciones inadecuados que impacten negativamente en las políticas, valores y cultura de las organizaciones, ocasionando perjuicios para las relaciones interpersonales propias de esta área. Realizar asesoramientos e intervenciones que incrementen la probabilidad de accidentes en el área laboral-organizacional, ocasionando perjuicios personales, interpersonales e institucionales.
12. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.	Efectuar intervenciones sobre grupos, instituciones y comunidades que puedan generar o incrementar tensiones y conflictos por desconocimiento de los procesos involucrados en su dinámica. Realizar intervenciones en comunidades desconociendo sus rasgos específicos, efectuando valoraciones que distorsionan los patrones propios de cada contexto cultural. Realizar intervenciones que agraven la situación de emergencia y catástrofe, aumentando sus consecuencias negativas.

13. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.	Participar en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas y programas ineficaces; que no den respuestas sustentables a las necesidades y demandas poblacionales. Promover estándares de evaluación inadecuados, que provoquen incapacidad para valorar la eficacia de las políticas y los programas en desarrollo.
14. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.	Dirigir y gestionar de un modo ineficaz los servicios en salud mental, provocando un desajuste entre la demanda poblacional y la oferta de dispositivos de salud mental. Realizar auditorias erróneas que impidan el adecuado control de las prestaciones en salud mental.
15. Asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.	Realizar asesoramientos que devengan en legislaciones que ocasionen perjuicios a sus destinatarios.
16. Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber: a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital. b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y de funcionamiento de los grupos, las instituciones, organizaciones y la comunidad. c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.	Realizar estudios e investigaciones carentes de una adecuada fundamentación teórica y metodológica, dando lugar a resultados y conclusiones no válidas.
17. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.	Gestionar programas de formación y evaluación académica y profesional que no contemplen los conocimientos y desarrollos actualizados de la disciplina, produciendo un impacto negativo en los objetivos buscados.

Cuadro tomado de Documento AUAPSI UVAPSI para la Acreditación de la Carrera de Psicología (junio 2007).

6. **Consideraciones finales**

En el análisis de la formación profesional de los licenciados en Psicología en el marco de la Educación Superior y de la Asociación de Unidades Académicas de carreras de Psicología de nivel público (AUAPsi) en relación con la declaración de la carrera como de interés público están involucrados aspectos históricos y geográficos. En ellos hemos discriminados contextos que atraviesan a las instituciones formadoras y profesionales con la singularidad de la situación en Argentina. El inicio de las carrera de Psicología culmina con el período de la psicología sin psicólogos (Klapenbach, 2003) a partir de lo cual se han dado debates acerca de las características de la formación derivados en parte la definición de la Psicología como ciencia de investigación y profesión.

En este análisis de la situación actual y la relación con ser una carrera de interés público (Art. 43 de la LES) hemos considerado el involucramiento de distintos contextos y dimensiones. Por un lado el marco que le brinda la Educación Superior en América y el mundo. En segundo término hemos considerado la formación académica en la educación en términos de competencias generales y específicas en América Latina y Argentina. A posteriori analizamos la relación con las normativas. La LES y descripto el proceso que vivido desde la inclusión de la carrera en el artículo 43 hasta el presente de las acreditaciones finales.

En esta dirección entendemos que las universidades y en particular las carreras de interés público deben asumir el compromiso en la formación de sus futuros graduados, el que debe estar orientado en competencias generales y específicas, sumando en las Universidades Estatales la responsabilidad social que les compete a los futuros graduados. La formación en competencias se vincula a la calidad académica y mantiene una triangulación entre ésta los planes de estudio y las incumbencias.

Las actividades reservadas forman un subconjunto limitado y son las que refieren a intervenciones que comprometen el riesgo en relación con un bien público o pueden afectar de manera directa a las personas. Lo riesgoso no es la carrera en su conjunto sino determinadas competencias o actividades de la profesión. Para que los estudiantes puedan integrar la formación teórica con la práctica es necesaria la generación de competencias específicas para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la articulación de los conocimientos teóricos en las prácticas en terreno se desarrollan las aptitudes necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada que eviten interpretaciones fragmentarias o reduccionistas.

Bibliografía

Ardila, R. (1978). La profesión del psicólogo. México: Trillas.

Ardila, R. (2004) La Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo. Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology - 2004, Vol. 38, Num. 2 pp. 317-322

AUAPsi- (1996). Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina.[Proyecto] Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMEC).

AUAPsi (1998). Informe Final del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Piscología. FOMEC-UBA

AUAPsi (2007) Documento AUAPSI UVAPSI para la Acreditación de la Carrera de Psicología (junio 2007).

Coraggio, J. & Vispo, A.:(2001) Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Miño y Dávila editores. Bs. As.

Di Domenico, C & Piacente (2011) Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. Psicolatina, 22, 1-18, 2011

Klapenbach, H. (2003) La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina. REIFOP, 12 (3), 39-57. (Enlace web: http//www.aufop.com – Consultada en fecha (dd-mm-aa): ISSN 1575

Mignone, E. (1994) Constitución de la Nación Argentina 1994: manual de la reforma, 1994, Buenos Aires, Editorial Ruy Díaz

Mundet, E. (2011) Revista IN IURE, Año 1. Vol. 1. La Rioja (Argentina) "El artículo 43 de la ley 24.521: Pautas para la interpretación y aplicación de la norma. pp. 11-22 Recibido 10/03/2011 Aprobado 13/04/2011.

Proyecto Tuning para América Latina

Torcomian, C. (2015) "Experiencia Universitarias y Transformaciones Subjetivas". Capitulo del libro "Avances y desafíos para la Psicología". Compiladores: V. Martinez-Nunez, Godoy Ponce, Pineda, Fantin, Bower, Cuello Pagnone, De Anderea, Gonzalez, Katzer y Lucero Sanchez. Nueva Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis.

5 - ENFOQUE PSICOSOCIAL EN LA FORMACIÓN DE PSICOLOGOS EN LATINOAMERICA

AUTOR:

Nayib Ester Carrasco Tapias[6]

1. Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Medellín

Resumen

La Universidad Cooperativa de Colombia ha emprendido la unificación curricular de sus programas a través de un modelo educativo centrado en la formación por competencias. La Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la Universidad Cooperativa de Colombia y en particular sus 12 programas de Psicología buscan a través de la formación por competencias basados en un enfoque psicosocial promover la formación y las actitudes indagativas, reflexivas, críticas y propositivas frente a las diferentes proposiciones y actualizaciones que plantea la psicología.

Además se pretende desarrollar competencias de análisis, síntesis e integración de diversos contextos donde se desarrollan los comportamientos individuales, los procesos grupales, organizacionales, comunitarios y sociales; de igual manera generar destrezas y habilidades para la innovación y construcción de propuestas de evaluación, diagnostico e intervención de diversas realidades, poblaciones y fenómenos psicosociales desde los diferentes ámbitos del ejercicio profesional.

Esta propuesta de formación se asume en los enfoques de la perspectiva del pensamiento complejo (Morin 2003) y las epistemologías criticas donde la relación intersubjetiva es constitutiva de los procesos enseñanza – aprendizaje. De igual manera reconoce la identidad de la Psicología como disciplina científica y por tanto su naturaleza epistémica, ontológica, axiológica y metodológica.

El enfoque Psicosocial y el método clínico son ejes integradores de la propuesta formativa, ya que el vínculo entre estos aspectos es fundamental para alcanzar una propuesta educativa con un alto compromiso ético que apunta hacia la responsabilidad de los sujetos como agentes transformadores y constructores de realidades sociales.

Summary

The Cooperative University of Colombia has undertaken the curricular unification of their programs through an educational model focused on skills training. The Faculty of Humanities and Social Sciences and in particular its 12 programs Psychology looking through skills training based on a psychosocial approach to promote training and indagativas, reflective, critical and propositional attitudes towards different propositions and updates posed the psychology.

---

6 Magister Nayib Carrasco Tapias, Decana Nacional de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Medellín.

In addition it aims to develop skills of analysis, synthesis and integration of different contexts where individual behaviors develop, group, organizational, community and social processes; likewise generate skills and abilities for innovation and construction of proposed assessment, diagnosis and intervention of different realities, populations and psychosocial phenomena from different fields of practice.

This proposal assumes training approaches in the perspective of complex thought (Morin 2003) and the inter-relationship where criticism is constitutive of teaching epistemology processes - learning. Similarly Marera it recognizes the identity of psychology as a scientific discipline and thus its epistemological, ontological, axiological and methodological nature.

Psychosocial clinical approach and method are integrators axes of the training proposal, since the link between these aspects is essential to achieve an educational proposal with a high ethical commitment that points to the responsibility of individuals as agents of change and builders of social realities .

Palabras-clave: Enfoque Psicosocial, Razonamiento clínico, capacidad transformadora, indagación, critica.

Key words: Psychosocial Approach, clinical reasoning, processing capacity, inquiry, critical

Una Propuesta Institucional

La Universidad Cooperativa de Colombia a partir de la revisión de tendencias de formación en educación superior en el contexto local y global plantea un proceso de reforma curricular orientado al diseño de un modelo educativo pertinente, basado en competencias en las que se incluyen competencias genéricas, específicas y transversales. Este modelo educativo se centra en una perspectiva crítica, amparada en apuestas desde las perspectivas críticas, Habermas s.f

Las perspectivas críticas centran la discusión en concepciones de sujetos activos frente a la construcción de su conocimiento, en estas el carácter de la intersubjetividad se plantea como discurso y práctica. Es de igual manera fundamental para el modelo educativo la adopción de los valores institucionales, que en el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia se declara como :

> Una Institución de Educación Superior de propiedad social, formamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen. (Universidad Cooperativa de Colombia, 2012)

En este horizonte la formación enfatiza en el desarrollo de actitudes investigativas intencionadas desde el plan de estudios de manera transversal, de modo que promuevan un pensamiento crítico, que articule teoría y práctica, capaz de generar propuestas innovadoras de evaluación, diagnóstico e intervención de diversas realidades, poblaciones y fenómenos psicosociales desde los diferentes ámbitos del ejercicio profesional. (Universidad Cooperativa de Colombia, 2012)

En particular los programas de psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia, se plantean como horizonte de posibilidad en la formación de los Psicólogos; la concepción del enfoque psicosocial y la psicología social como enfoques teóricos, investigativos e interventivos; el análisis teórico de la intervención comunitaria y sociopolítica como un campo de investigación e intervención alterno a los procesos disruptivos en el contexto Colombiano; de igual manera como posibilidad de transformación, empoderamiento y desarrollo social.

"Entre las competencias se proponen la evaluación de las dinámicas y realidades psicológicas individuales y colectivas, para orientar procesos de diagnóstico e intervención basados en la evidencia, que promuevan el bienestar y la calidad de vida, a través de modelos, técnicas e instrumentos de evaluación, guiados por aspectos éticos y estándares nacionales e internacionales de la profesión"

(Reforma Curricular Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia)

La intervención Psicosocial se constituye hoy por hoy en un área de trabajo de carácter interdisciplinar, de imperiosa necesidad en los contextos y ámbitos tanto públicos como privados; el enfoque comunitario de gran relevancia en América latina, se presenta como un paradigma ideal para intervenir los conflictos individuales y sociales, los escenarios públicos y privados; en particular los escenarios educativos se constituyen en aquellos espacios de intermediación entre la constitución de ambos. En estos el rol de la Psicología en torno a la intervención de problemáticas sociales, se expresa particularmente en campos ocupacionales aplicados a la comprensión y abordaje de realidades sociales; algunos de estos son la Psicología comunitaria, y la Psicología social ambos con diversas aplicaciones en salud, educación, organizaciones entre otros. Esto público propuesto por Habermas (s.f) en principió como un campo de nuestra vida social, en el que se puede formar algo así como opinión por pública.

La formación desde este modelo educativo centrado en una perspectiva crítica, se compromete con la generación de competencias en el contexto de la promoción social y el desarrollo de modelos de gestión centrados en la economía solidaria. Esta propuesta académica se articula a una propuesta social que es necesario precisar.

Una propuesta social

Las condiciones sociales, nos sitúan en un lugar político, que compromete los procesos, las acciones, las experiencias de las comunidades y los actores sociales alrededor de los compromisos y la responsabilidad social y profesional.

En este sentido Carrasco y Martínez (2011) proponen que la formación en los niveles de pregrado y posgrado de los psicólogos y psicólogas en este ámbito, requiere del desarrollo de actividades tanto en el escenario académico como en sus prácticas formativas, que a partir de la reflexión teórico práctica logren el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo grupal, la realización de diagnósticos sociales y la implementación de actividades para la promoción del desarrollo social y la promoción de la salud mental. De igual manera se propone en este modelo de formación centrado en la perspectiva psicosocial:

- Un enfoque psicosocial de lo humano, transversalizando el plan de estudio y orientado hacia la comprensión integral e intervención de diversas realidades en contexto.
- El método clínico soportando el abordaje de las realidades psicosociales.
- Un enfoque pedagógico por competencias.
- Conjugación de proyectos de Investigación e intervención.
- Promoción de valores cooperativos y de la Economía solidaria como formas alternativas de desarrollo.

"*El ámbito de lo psicosocial es el campo de la experiencia personal e interpersonal o interexperiencia, donde, a partir de la interacción y el intercambio de significados entre las personas, se configuran los procesos y objetos en función de los cuales construimos nuestra subjetividad, nuestra identidad así como y la realidad personal, social y cultural que hacen parte de nuestra vida cotidiana*".

(Arango, 2003, p. 72)

En este sentido el trabajo comunitario que convoca a las ciencias sociales, a los y a las profesionales y a las entidades de carácter social se interesa como lo señala Montero (2004) no solo por el sitio donde se instala la comunidad en tanto tal sino por los aspectos psicosociales de opresión, de transformación, y de liberación que se dan en las personas, que por convivir en un cierto contexto, con características y condiciones específicas, han desarrollado formas de adaptación o de resistencia y desean hacer cambios.

En dichas dinámicas de transformación subyacen como lo señala Montero (2004) subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales. La definición de estos aspectos de forma teórico – conceptual identifica categorías deductivas que permiten una comprensión amplia de los procesos psicosociales y socio comunitarios que movilizan las dinámicas sociales.

En particular la intervención en la Psicología tradicional, se centra en las problemáticas definidas desde los agentes externos, profesionales expertos; en muy pocas oportunidades las exploraciones, diagnósticos e intervenciones parten de las revisiones realizadas por los actores sociales integrantes de la comunidad, agentes internos.

A este respecto es esencial señalar que para la intervención psicosocial es primordial la comprensión de los procesos psicosociales que aparecen en las dinámicas comunitarias definidos por Montero (2004: 255) como aquellos que" influyen en las relaciones sociales de las personas y a su vez están influidos por las circunstancias sociales y que suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales".

Carrasco (2015) Las fuerzas colectivas involucran las instituciones sociales, las producciones culturales y simbólicas, las organizaciones y normas sociales. Por ende en el contexto educativo una intervención psicosocial, pensada en simetría con los planteamientos anteriores, implica el diseño de programas, proyectos y metodología de intervención que sean capaces de leer los problemas sociales de manera compleja donde se hagan entrar de manera simultánea las fuerzas constitutivas de la subjetividad humana. Lo cual en la práctica exige

que un problema que aparece anclado en el nivel individual de la persona deba ser interpretado a la luz de las realidades objetivas e intersubjetivas de naturaleza relacional o colectiva.

Los presupuestos de la formación de los Psicólogos latinoamericanos, estos presupuestos añaden a la posibilidad de recuperación, la gestión socio- comunitaria, el liderazgo proactivo y democrático, el sentido de cohesión entre otros aspectos de promoción de contextos psicosociales. Es preciso avanzar entonces tanto desde las ciencias sociales como como en las ciencias de la salud, en ámbitos de intervención que promuevan la participación de las comunidades en los procesos de recuperación y prevención del riesgo, de igual manera descentrar la atención excesiva atención puesta en el campo de la vulnerabilidad . En este sentido se proponen como elementos de desarrollo en la formación:

- Identificar la organización y dinámicas psicosociales de los procesos psicológicos individuales y colectivos.
- Establecer relaciones entre la organización y dinámica de los procesos psicológicos básicos y complejos, con sus componentes psicobiológicos y psicosociales.
- Asociar modelos teóricos comprensivos de la psicología social comunitaria con los procesos y dinámicas psicologías individuales y colectivas.
- Relacionar las situaciones particulares, los fenómenos sociales o la problemáticas colectivas, del individuo o grupo a intervenir, con el momento histórico-cultural y el proceso social común.

(Reforma Curricular Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia)

Los retos y desafíos del modelo educativo y de formación en psicología con un enfoque basado en competencias y perspectiva psicosocial se constituye entonces en un compromiso institucional, disciplinar y profesional que impacta el rol de los futuros profesionales en los diversos ámbitos de actuación como dinamizadores de procesos de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arango, C. (2003) Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato de Cali. En: *Investigación y Desarrollo*, Vol. 11, Nº 1 de Julio 2003, Universidad del norte pp.70-103.

Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
Morin, E. (2008). El paradigma perdido: ensayo de bioatropología. Barcelona: Gedisa

Castro, M. C. (1996). *La psicología, los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad*. Santa Fé de Bogotá: Almudena.

Carrasco N, Martinez A. (2011) Formación en Psicología social Comunitaria.Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

Costa, M .L. (1986). *Salud comunitaria.* Barcelona: Martínez Roca.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología social comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Ovejero Bernal, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual posmodernidad, raíces, constitución y desarrollo histórico*. Oviedo (España).: Universidad de Oviedo.

http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/mision-vision.aspx#arriba

6 – TUTORÍA ENTRE PARES, DIÁLOGO ESTUDIANTIL Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

AUTORES:

Tutor par Damaris Guadalupe Arroyo González damaristep@gmail.com

Tutor par Juan Carlos Jiménez Salgado jcjstp@gmail.com

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de Psicología Michoacán México

La tutoría académica entre pares es el acompañamiento entre estudiantes al curso de la carrera universitaria a través de compartir estrategias para la selección, manejo y procesamiento de información en congruencia al plan curricular y al perfil por competencias de ingreso y egreso de la Facultad de Psicología, con el objetivo de desarrollar habilidades y potenciar capacidades para el desempeño universitario; ello a través de sesiones semanales entre un tutor par y tutorando, desarrollo de campañas temáticas sobre temas académicos como escritura, lectura; elaboración de talleres para estudiantes de nuevo ingreso y materiales de difusión sobre labores tutoriales y temas afines al desarrollo integral en universidad.

Palabras clave: Tutoría entre pares, formación universitaria, competencias

ABSTRACT

The Peer Tutoring program are based in the cooperative learning through an university program, to promote strategics in reading comprehension and academic writing required in higher education an specific area of knowledge. Peer academic tutoring is the accompaniment among students through university career course to share strategies for the selection, organization and processing of information congruent to the curriculum plan of psychology, in order to develop skills and universitary formation by competencies; through weekly sessions between a pair tutor and student, development of thematic campaigns on writing, reading; preparation of workshops for students of new admissions and outreach materials on work tutorials and topics related to integral development in University.

Key Words: Peer tutotring, academic performance, universitary competencies

Tutoría es el acompañamiento académico al curso de la carrera universitaria entre estudiantes que se piensen a sí mismos como sujetos en proceso de aprendizaje - enseñanza y sólo así reconstruir formas en las que acceden a información, formas de investigar y modos de utilizar el lenguaje en un campo disciplinar específico a través de compartir y dialogar ideas en las que se entiende el quehacer escolar en universidad y en un marco conceptual que explica desde un contenido curricular particular maneras de acercarse, proceder y relacionar-

se en instituciones educativas.

El plan de acción tutorial atiende a la necesidad de reforzar el desempeño académico de estudiantes para la resolución de tareas académicas; así su función es brindar alternativas para repensar prácticas discursivas como leer y escribir en universidad, ello inherente al desarrollo profesional eficiente en la medida que el estudiante utilice los recursos informáticos a su alcance y los incluya a su proceso de aprendizaje – enseñanza en una disciplina específica. De igual forma acompaña al estudiante para procesar y organizar información de manera estratégica.

La tutoría académica en la universidad es una actividad pedagógica, es decir que persigue objetivos educativos, considera al aprendizaje como proceso cognitivo del que el estudiante ha de responsabilizarse buscando formas de aprehender el mundo, comprenderse como un sujeto que piensa como un ser económico, político y en un momento de vida que corresponde a la etapa del desarrollo evolutivo en la cual se encuentra y demarca formas de relacionarse con el otro en el contexto escolar, así se define la actividad en el aula y extracurricular entre los que la integran (Ruíz, 2009).

La labor tutorial entre pares dirige esfuerzos para el trabajo cooperativo entre iguales, con el objetivo de dialogar formas de resolver tareas y así compartir modos de hacer a lo largo de la carrera, considerando la experiencia del tutor par y el tutorando en la universidad, los conocimientos sobre la naturaleza de la materias y herramientas que cada contenido temático requiere, dialogado e intercambiando experiencias para incidir sobre el rendimiento académico.

La coordinación de tutorías de la Faculta de psicología labora en tres modalidades: individual, grupal y pares. De manera conjunta se complementan entre sí para brindar atención integral a la comunidad estudiantil según sean las necesidades académicas delimitando aquellas que tengan que ver con dinámica y ambiente grupal, dónde interviene profesor tutor- grupo, dificultades en cuanto al entendimiento conceptual en materias particulares dónde un profesor tutor especialista en el campo teórico y práctico del área apoya al estudiante y el tutor par quién trabaja sobre hábitos y estrategias de estudio, selección de información en internet y bibliográficas, escritura académica y técnicas de lectura, administración de tiempos, preparación de exámenes sin detenerse en contenidos teóricos particulares, según el plan de acción tutorial que el Centro de didáctica de la Universidad dicta.

Actividades realizadas hacia la comunidad estudiantil de primer semestre al inicio del curso se imparte curso sobre búsqueda de información en internet dónde se les dan herramientas para acotar resultados, plantear objetivos al iniciar la búsqueda y auto gestionarse y regularse en el proceso para seleccionar la información que se acerque más a su objetivo y recuperarla en la composición escrita de trabajos escolares, exposiciones y materiales.

El ingreso a la universidad representa un proceso de cambio dónde las estrategias a las que el estudiante recurre para resolver tareas académicas son distintas a las requeridas en otros niveles educativos, por ello la atención a estudiantes que cursan el primer año de universidad se dirigen hacia el desarrollo de prácticas académicas que en el marco de las competencias relacionadas al campo educativo que Monereo (2013) define como aquellas conductas que el estudiante realiza para atender las exigencias que el medio universitario le

requiere, entre ellas, formas de proceder ante ciertas situaciones académicas y competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje

El plan de acción tutorial tiene como objetivo incidir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Cano, 2009), mejorando su rendimiento académico, por ello desde la tutoría entre pares se compartirte y dialogan estrategias para utilizar los recurso de estudio que brinda la facultad como la biblioteca y ser asertivo en la administración de tiempo jerarquizando actividades y prioridades, con impacto en la organización de las actividades de estudio y a su vez en el logro de los objetivos y metas a realizar dentro de su vida académica.

También se planean encuentros semanales con estudiantes que solicitan apoyo en técnicas de estudio allí se abordan temas como elaboración de esquemas, mapas en estos encuentros se tiene como objetivo ejercitar el localizar las ideas principales de un texto, lo cual tiene que ver con capacidades cognitivas como la abstracción de información, y se construyen mapas y esquemas que ayudan a organizar datos, que apoyan en la comprensión de textos relacionados a temáticas en psicología.

La construcción de mapas y esquemas permiten un manejo de información que facilita también el recuperarla en producciones escritas, resulta de mayor facilidad localizar palabras clave y desarrollar un tema a partir de la información que ya se sabe y aquella que se pretende conseguir, son organizadores de pensamiento que ayudan a la comprensión de información. Así se atiende al desarrollo de competencias teóricas lo cual implica el uso de conceptos y autogestión de conocimiento.

Las acciones tutoriales conciben al estudiante como un sujeto capaz de comprenderse en un proceso de adquisición de aprendizaje, lo cual implica que podrá construirse en la medida que desempeñe acciones con el objetivo de mejorarse y dejar de lado la recepción de información y repetición sin comprensión, apuesta por sujetos proactivos y hábiles al curso de la carrera universitaria. Ello en congruencia a un paradigma constructivista de la educación dónde el sujeto se construye en interacción con otros y entonces el diálogo entre estudiantes es escenario para el intercambio de experiencias y recursos que permiten potencializar el proceso de aprendizaje en universidad.

Tal diálogo entendiéndose como una experiencia de comunicación entre compañeros que se distinguen uno del otro por el semestre que cursan, es un acto de escucha y atención al decir del otro así las habilidades sociales se fortalecen y desarrollan, pues es necesaria una actitud empática y así un ambiente de mayor confianza para exponer dudas y resolverlas en conjunto.

En el trabajo con pares se hablan de espacios extraescolares y se dan herramientas que permiten integrar tal información al entendimiento de temáticas en psicología, como lo es la visita a museos o eventos y el exponer a otros la experiencia permite el diálogo y discusión sobre ¿Para qué la visita a museos y que tiene que ver ello con los temas de clase?, tras la visita se analizan elementos que dan pie a la elaboración de reportes que sintetizan la experiencia y ayuda compartirlo en el aula de clase

También es importante el promover la participación estudiantil en congresos y foros de discusión, esto poder ser como asistentes ya que requiere ejercitar habilidades para la escucha y toma de notas que pueden recuperarse y tomarse como referencia en trabajos propios y el madurar trabajos de clase para exponerlos en tales

eventos, ello se considera importante desde la tutoría, allí se dialoga sobre la experiencia cómo asistentes y se motiva a los estudiantes a participar en los eventos revisando y reescribiendo trabajos semestrales para presentarlos como ponentes.

El objetivo de tales acciones es promover la participación estudiantil y conocer distintos ámbitos dónde puede desarrollarse el estudiante, conocer distintas perspectivas y poder dirigir así su actividad como aprendiz, proponer su punto de vista y madurar un perfil a través de lo que el plantee de manera escrita y oral, enfrentándose así a textos, lecturas y situaciones diversas con un amplia gama de herramientas con las cuales desempeñarse de manera eficaz y eficiente, aprovechando los recursos a su alcance e incluyéndose en campos disciplinares.

De manera anual se imparte el curso de formación a tutores pares, dónde se capacita a compañeros del sexto semestre a participar, ahí se brindan herramientas para la labor tutorial se informa sobre las actividades que se realizan, sobre el diseño de intervenciones tutoriales en congruencia a las necesidades población estudiantil, se da continuidad, revisión y retroalimentación al plan de acción tutorial.

Conclusiones finales

1) La labor tutorial entre pares es una acción innovadora en el campo de formación universitaria puesto que permite el acercamiento entre estudiantes y el intercambio de ideas a través de un ejercicio de comunicación entre sujetos en aprendizaje- enseñanza, escenario que se beneficia de mayor confianza para exponer y resolver dudas.

2) Detener y repensar los modos de hacer investigación, es tarea necesaria en el campo educativo, así como formas de decir en un campo disciplinar y revisar prácticas discursivas en la carrera universitaria, para abrir espacio a la reescritura y producción de ensayos en la psicología y el trabajo entre pares es importante para la composición escrita.

3) Extender el programa de tutoría entre pares hacia otras carreras es una labor multidisciplinar, importante para la formación académica integral por competencias para el desarrollo de sujetos hábiles al desempeño en distintos ámbitos académicos, laborales y sociales.

Referencias

Avalos, E; Rivera, A (2007). La Tutoría Entre Pares: Una Propuesta de Trabajo para los Programas Institucionales de Tutoría de la DES de Ciencias de la Salud en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, basada en la Experiencia de la Escuela de Psicología. UMSNH: México.

Cano González, Rufino (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP , 12 (1), 181-204. En: http://www.aufop.com/

Monereo, C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodriguez Illera, J. L., . . . Vayreda, A. (2013). Internet y competencia básicas. México: GRAO.

Sanchiz, M.L. (2009). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 49-56). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaunme I.

UMSNH. (s/f). Tutoría académica y calidad de la educación. Módulo 1. Centro de didáctica y comunicación educativa.

7 - EFECTIVIDAD DE PROGRAMA INTERVENCIÓN REDUCCIÒN DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN NEGLIGENCIA PARENTAL: DBT Y FORTALECIMIENTO REDES COMUNITARIAS.

AUTORES:

Paulina Gaspar Candia y Oriana Arellano Faundez.
Docentes de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Chile

Resumen español:

En este trabajo se presenta una propuesta para evaluar la efectividad de un programa de intervención psicoterapéutica basado en la terapia dialéctica conductual (DBT) y complementada con el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de redes comunitarias y apoyo social, orientado a disminuir la desregulación emocional en padres derivados por la justicia en casos de negligencia parental. Ésta estrategia de intervención forma parte del Programa de intervención en violencia intrafamiliar (VIF) desarrollado por la clínica psicológica-UA, desde un modelo ecológico, que integra una mirada clínica y comunitaria, interviniendo a nivel individual, grupal y comunitario.

Resumen inglés:

This paper presents a proposal to evaluate the effectiveness of psychotherapeutic intervention program based on dialectical behavior therapy (DBT) and supplemented with the development of strategies to strengthen community networks and social support, aimed at reducing emotional dysregulation parents derivatives for justice in cases of parental neglect. This intervention strategy is part of Program intervention in family violence (VIF) developed by the UA - psychological clinic, from an ecological model that integrates a look clinical and community , speaking at individual, group and community levels.

Palabras claves: negligencia parental, DBT, apoyo social.

1. Sobre la clínica psicológica UA

La Clínica psicológica -UA, se crea el año 2010, constituyéndose como un mecanismo de la universidad y la carrera de psicología, para brindar atención psicológica a la comunidad acorde a sus políticas de vinculación con el medio (Informe Autoevaluación UA, 2015).

De esta manera, la clínica psicológica- UA se focaliza en problemas psicosociales relevantes, que se caracterizan por su complejidad, y por bajas competencias y/o apoyo para solucionarlos. Así, una de las problemáticas psicosociales que se abordan es la violencia intrafamiliar (VIF), específicamente a través del "Programa VIF", que atiende a usuarios derivados por el Juzgado de Familia de la comuna de Talca bajo la causal de vulneración de derechos de menores (Plan de Desarrollo Estratégico Clínica UA, 2015). El programa VIF de la clínica-UA postula que los problemas sociales complejos como la violencia intrafamiliar (VIF) se deben intervenir

desde una mirada holística, proponiendo un modelo que integre el ámbito clínico y comunitario, para lograr efectividad e impacto en las personas y la comunidad. Esta mirada se fundamenta en la noción que una parte de la patología o enfermedad se origina o perpetua en condiciones adversas generadas por los sistemas sociales. El modelo propuesto releva el contactarse con la comunidad e integrarla como un actor, evitando el rol pasivo -paciente, desarrollando estrategias interventivas que se desprendan paulatinamente del modelo biomédico, en pro de consolidar un modelo biopsicosocial (Montero, 2011).

2. Sobre el foco del programa: maltrato infantil y negligencia parental

La Unicef reporta en el año 2.000 que a nivel mundial, 6 millones de niñas y niños son maltratados severamente por sus familiares, falleciendo 85 mil cada año. En Chile, se aprecia una disminución de las denuncias de maltrato entre los años 1994 y 2000; sin embargo, entre el 2.000 y 2012, la violencia física grave se mantuvo sin cambios, alcanzando un 25,9% lo cual releva la gravedad del maltrato como problemática psicosocial (Unicef, 2012).

La negligencia parental es una forma de maltrato, en la cual las necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, protección, educación y cuidados médicos) y cognitivas básicas de los niños o jóvenes no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo con quienes convive (Alcázar, Sánchez & López, 2010). Se trata de una forma de maltrato altamente prevalente, pero subvalorada en su diagnóstico y tratamiento (Unicef, 2015).

Martínez (1997) señala que la negligencia es un acto voluntario de omisión, o una forma pasiva de maltrato cuyas consecuencias son menos visibles en el corto plazo. Siendo definido desde dos perspectivas: la mirada diagnóstica tradicional que describe la negligencia como una forma de psicopatología parental que afecta el cuidado de los hijos, y la perspectiva sociológica que le asocia a una etiqueta definida socialmente.

Desde esta perspectiva (una mirada clínico – comunitaria) cobra relevancia la propuesta de Martínez (1997) quien plantea que la negligencia puede estar condicionado por dos tipos de factores: **intrafamiliares** (dinámica familiar, ingresos económicos, nivel educacional, características personales) o **extra familiares** (acceso de la familia a redes de apoyo social, características culturales del medio). Así, desde la perspectiva de los factores intrafamiliares, diversas investigaciones señalan como características de los padres que aumentan el riesgo de maltratar a sus hijos, la baja tolerancia a la frustración, expresiones inadecuadas de rabia, deficientes habilidades parentales y sentimientos de incompetencia en el ejercicio del rol paterno (Unicef, 2000). Debiendo ser complementadas con estrategias extra familiares que fortalezcan los recursos y apoyo social existentes y que den sostenibilidad al proceso.

Cabe mencionar, que este programa se focaliza en la desregulación emocional, como eje central. Esto ya que al realizar el proceso psicodiagnóstico a los usuarios de la Clínica Psicológica UA, se evidencia un predominio de síntomas que se tipifican como desregulación emocional, impulsividad e inestabilidad en las relaciones interpersonales, síntomas asociados a trastornos de personalidad limítrofe.

Marín, Robles, González & Andrade (2012) definen la desregulación emocional como la capacidad disminuida para experimentar y diferenciar un amplio rango de emociones. Así, como para monitorear, evaluar y modificar estados emocionales intensos.

3. Sobre el programa de intervención

El subprograma de **INTERVENCIÓN DE REDUCCIÒN DE LA DESREGULACIÓN EMOCIONAL EN CASOS DE NEGLIGENCIA PARENTAL, BASADO EN LA DBT Y FORTALECIMIENTO DE REDES COMUNITARIAS,** se deriva del Modelo de intervención, desarrollado por el Programa de VIF, el cual como se indico anteriormente, es de tipo clínico/comunitario, promoviendo además de la psicoterapia individual, el desarrollo de actividades que propicien la formación de grupos organizados en la comunidad y activación de redes sociales, que aborden el problema de la violencia a nivel promocional y preventivo, fortaleciendo factores protectores claves como el apoyo social.

Venceslá (2010) destaca que la desregulación emocional en los padres y madres, luego de un tratamiento esta sujeta a recaídas. Ya que si bien se motivan a aprender habilidades parentales en el contexto de la terapia, no logran generalizar el uso de estas habilidades cuando son "dados de alta", de allí la necesidad de integrar la DBT y el fortalecimiento de las redes sociales de apoyo con la que tanto los padres e hijos cuentan, permitiendo el mantenimiento de los efectos de los procesos de intervención.

Desde el ámbito individual – grupal, el programa de intervención se basará en la Terapia Dialéctica Conductual (DBT). La DBT surge de un modelo biosocial del trastorno limite de personalidad (inestabilidad emocional, impulsividad, dificultades en las relaciones sociales, otros), combinando estrategias de tipo cognitivo conductual (moldeamiento, rol playing, auto instrucciones, refuerzo, validación de la experiencia emocional del paciente, entre otras) con ejercicios de mindfulness (Vega &Sánchez, 2013). Gagliesi (s.f.) destaca que la DBT se podría resumir, señalando los paradigmas que le integran: paradigma conductual, porque se ocupa de las conductas; la conciencia plena que facilita la aceptación la compasión y estar aquí y ahora; y la dialéctica que permite una fluidez en el balance de la aceptación y el cambio. Este componente del programa, consta de 12 sesiones, con una periodicidad bisemanal. En la que se entrenará habilidades de regulación emocional (aprender a identificar emociones y reducir vulnerabilidad a la desregulación), habilidades básicas de conciencia (técnicas de mindfulness), habilidades de efectividad interpersonal (análisis de fortalezas y debilidades en la interacción, role playing) y tolerancia al malestar (distraerse, proporcionarse estímulos positivos, mejorar el momento por medio de la imaginación , relajación , pensar en los pros y los contras de conducta impulsiva).Desde el ámbito grupal- **comunitario**, el programa busca fortalecer la activación de redes sociales, que desarrollen en hijos y progenitores mayores niveles de apoyo social, articulándolos con las redes comunitarias existentes en sus territorios (escuela, organizaciones sociales de base, organizaciones funcionales, entre otras) permitiendo la mantención de los efectos del tratamiento. Al mismo tiempo desarrollando espacios de co-regulación entre sujetos que enfrentan una misma problemática, promoviendo el aprendizaje vicario. Esto considerando que la perspectiva psicológica y social de la salud y el bienestar señalan que el continuo salud-enfermedad depende de la calidad de la relación que establecen las personas con su medio, siendo este un tema relevante de abordar para la promoción de la salud mental (Basabe, 2004, citado en Zubieta y Delfino, 2010).

4. Sobre los usuarios del programa

La clínica psicológica recibe personas derivadas desde el Juzgado de Familia de la comuna de Talca, por causales de vulneración de derechos infantiles, a quienes brinda atención psicológica, realizando proceso de psicodiagnóstico y psicoterapia tanto a los padres como a los hijos. Estas atenciones promedian a nivel anual más de doscientos casos; las intervenciones son realizadas por alumnos de psicología que cursan su práctica profesional en la Clínica, con la supervisión permanente de docentes con amplia formación y experiencia clínica.

A continuación se describen algunas características de los usuarios del programa correspondientes a ingresos desde marzo a julio del 2015:

Tabla Nº1: Motivo de derivación del Juzgado de familia según sexo y edad.

Motivo de derivación del Juzgado de familia		Sexo		Edad				
Hombre		Mujer	< 18 años	19 - 25	26 - 35	36 – 59	60 y más	
Padres	Evaluación de habilidades parentales.	18	30	0	2	14	23	1
Hijos	Evaluar posible daño emocional provocado por progenitores.	2	3	5	0	0	0	0
	Re vinculación con progenitores.	2	0	2	0	0	0	0

Como se aprecia en la Tabla 1, los progenitores mayormente son derivados desde el Juzgado para evaluación de sus habilidades parentales y/o potenciar la revinculación con sus hijos, evidenciando como señala la literatura, que desde el Poder Judicial se privilegia la atención de los padres más que los hijos. Se observa un predominio de familias monoparentales que cuentan con una mujer como jefa de hogar y un mayor número de madres que reciben atención psicológica en la clínica y con respecto al rango etáreo, predomina la adultez media y tardía (36 a 59 años).

En síntesis, los usuarios del programa corresponden a los progenitores y sus hijos, que son derivados por el Juzgado de Familia de la comuna de Talca, bajo la causal de vulneración de derechos de menores.

5. Sobre la evaluación del programa

Para el evaluar el impacto del Programa, se utilizará un diseño de tipo experimental de comparación de dos grupos con mediciones pre, durante, post y seguimiento a las dos semanas y al mes de finalizada la intervención. La muestra será de tipo no probabilística y estará conformada por 100 adultos que asistan al programa de VIF de la Clínica Psicológica de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Los grupos experimental y control serán conformados de manera aleatoria, quedando cada uno de ellos constituido por 50 personas;

los criterios de inclusión para esta investigación serán que las personas fueran derivadas por el Juzgado por negligencia parental. Se aplicará a los progenitores antes y después de finalizada la intervención **una entrevista semiestructurada** (que indague en datos personales, sociodemográficos, historia del problema de negligencia parental, presencia de otros patologías físicas y/o mentales, redes de apoyo social, entre otros); **una escala de dificultades de regulación emocional (DERS-E)** de Gratz y Roemer (2004) adaptada al español por Hervás y Jódar, (2008). Instrumento consta de 28 ítems organizados en 5 escalas: descontrol emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, confusión emocional y rechazo emocional (α: 0.66 / 0.89) (Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa M., Garrido, L., & Leiva, J., 2014) **y las Escalas de bienestar social y psicológico**.

Bibliografía

Alcázar A., Sánchez-Meca J. y López-Soler C. (010) Tratamiento psicológico del maltrato físico y la negligencia en niños y adolescentes: un meta-análisis. Revista Psicothema 2010. Vol. 22, nº 3, pp. 627-633..

CNA (2015). Información de acreditación institucional, programas de pregrado y postgrado. Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en www.cnachile.cl, consultado el 15/08/2015

Chambless D. Hollon S (2012). Treatment validity for intervention studies APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol.2.Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological, H. Cooper (Editor-in-Chief) Copyright © 2012 by the American Psychological Association. Cap 28, pp 1-24.

Gagliesi, P.(s.f.). Terapia Dialéctico comportamental en el tratamiento del trastorno límite de la personalidad (manuscrito).

Gendlin, E.T. (1986). What comes after traditional psychotherapy research? American Psychologist, 41(2), pp 131-136.

Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa M., Garrido, L., & Leiva, J.. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. Terapia psicológica, 32 (1), pp 19-29.

Informe Autoevaluación Universidad Autónoma de Chile 2015.

Marín M., Robles R., González C. & Andrades P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. Salud Mental 2012, 35 (6)

Martínez, M. (1997). Concepciones parentales en la definición de negligencia infantil. Rev. Psyckhe 1997 vol 6, Nº1, pp 21-34.

Montero, M. (2011). Para una psicología clínica-comunitaria: antecedentes, objeto de estudio y acción. En E. Hincapié, Org. Sujetos políticos y acción comunitaria (pp. 199-220). Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Plan de Desarrollo Estratégico Clínica- UA, 2015- 2020 (2015) Universidad Autónoma de Chile.

Sales C. (2009). Aspectos metodológicos de la investigación de la psicoterapia. Panorama histórico. Revista .Asociación Esp. Neuropsiquiatría, 2009, Vol. XXIX, Nº104, pp.383-403.

Unicef, (2000). 2ª Estudio de maltrato infantil en Chile. Fondo de las acciones Unidas para Chile.

Unicef, (2015). 4ª Estudio de maltrato infantil en Chile, análisis comparativo 1994- 2000- 2006 – 2012.Fondo de las acciones Unidas para Chile.

Venceslá, J. (2010). Dialectical Behavior Therapy applied to parent skills training: Adjunticve treatment form parents whith difficulties in affect regulation. Cognitive and behavioral Practice 17 pp 458-465.

Vega I. Sanchez S. (2013). Terapia dialéctico conductual para el trastorno de personalidad limite. Acción psicológica, junio 2013, vol. 10, n.o 1,pp. 45-56.

Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Anu. investig. [online], 17, pp 277-283.

Zubieta, E. M., Muratori, M. & Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. Anuario de Investigaciones, 19, 97-106.

EJE TEMÁTICO II. REPRESENTACIONES DEL SER EN LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA

1. Estrategias de afrontamiento en personas con dolor crónico en Bucaramanga: un estudio de género. (Mayerlin Gambindo Uribe, Cristian Alonso García Hernández, Paula Alejandra Pimienta Rodríguez)
2. Representación social del psicólogo en el área de la salud. (Maryluz Gomez Plata, Guisella Chamorro, Kelly Obispo)

1 - "ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN PERSONAS CON DOLOR CRÓNICO EN BUCARAMANGA: UN ESTUDIO DE GENERO"

AUTORES:

ARA MERCEDES CERQUERA*

DAYSY KATHERINE PABON POCHES**

MAYERLIN GAMBINDO URIBE***

CRISTIAN ALONSO GARCÍA HERNÁNDEZ***

PAULA ALEJANDRA PIMIENTA RODRÍGUEZ***

Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

RESUMEN

Esta investigación trasversal descriptiva busca comparar las estrategias de afrontamiento entre 50 hombres y mujeres con edades entre 20 y 70 años, que padecen o han padecido dolor crónico. Inicialmente se seleccionó la muestra de manera aleatoria y el Cuestionario de Afrontamiento al Dolor elaborado por Soriano & Monsalve (2004) como instrumento de evaluación, seguido a esto se realizó el proceso de aplicación y finalmente se dio el proceso de análisis encontrando mujeres con edades entre los 61-70 años (44%) y los 20-30 años (24%), universitarias (36%) , empleadas (48%) y solteras (44%); hombres con edades entre 20-30 años (32%), universitarios (36%), desempleados (52%), solteros (56%). Respecto a las estrategias de afrontamiento se encontró que las mujeres y los hombres posee un afrontamiento pasivo con 26.84% y 27.12% respectivamente.

PALABRAS CLAVE: Afrontamiento, Dolor, Genero

ABSTRACT

This descriptive transversal research seeks to compare coping strategies among 50 men and women aged between 20 and 70, who have or have had chronic pain. Initially the random sample and the pain coping questionnaire prepared by Soriano & Monsalve (2004) as an assessment tool , this followed the application process was conducted and finally the process of analysis he found women aged selected 61-70 years (44 %) and 20-30 years (24 %) , university (36 %) , employed (48 %) and single (44 %) ; Men aged 20-30 years (32 %) , college (36 %) , unemployed (52 %) , single (56%). Regarding coping strategies was found that women and men has a passive coping with 26.84 % and 27.12 % respectively.

KEY WORDS: Coping, Pain, Gender.

INTRODUCCION

Definición del dolor

El dolor es una sensación que los seres humanos padecen de forma inevitable en algún momento de la vida, ya sea en una mínima expresión, como un dolor leve y/o pasajero, o un dolor mucho más intenso y duradero, a lo que ya se podría considerar como dolor crónico.

Éste se ha definido como:

> *Una experiencia desagradable sensorial y emocional que se asocia con una lesión actual o potencial de los tejidos o que se describe en función de dicha lesión. El dolor siempre es subjetivo. Cada individuo aprende a aplicar ese término por medio de sus experiencias traumáticas juveniles. Indudablemente, se trata de una sensación en una o más partes del cuerpo, pero también es siempre desagradable y, por consiguiente supone una experiencia personal. (*International association for the study of Pain, 1979*).*

De la mano de lo anterior, Almendro et al. (2010) asegura que esta "experiencia sensorial y emocional asociada a una lesión real o potencial da cabida a una dimensión psíquica del dolor, más allá de una simple respuesta física". Incluye también las vivencias que no están asociadas claramente con un daño orgánico o tisular y la posibilidad de que exista dolor sin que haya una lesión real, que se relaciona con alteraciones psíquicas que generan este tipo de fenómenos.

De este modo, se puede abarcar el dolor como una respuesta formada por componentes neurofisiológicos, conductuales (motores) y subjetivos (verbales-afectivos), en la cual pueden subyacer o no componentes patológicos (en el sentido de un cambio estructural), pero que siempre tiene antecedentes y consecuentes fisiológicos, afirman Flor y Hermann (2004).

En efecto, se puede considerar al dolor como un componente estresor, en el cual los individuos sin importar su género se ven sumergidos día a día, por lo tanto necesitan de un manejo o afrontamiento dependiendo de su entorno, por lo anterior se puede afirmar que:

> *El dolor es una experiencia sensorial compleja, ya que resulta de la relación de procesos fisiológicos cognitivos, afectivos, y conductuales. En él se encuentra implícita la actuación de variables cognitivas y emocionales en la percepción del dolor, así como en la influencia de otros factores fisiológicos (Infante, 2002).*

Antecedentes

Anteriormente el dolor tenía una connotación diferente para el ser humano, era un concepto un poco más alejado de lo biológico y más cercano a lo espiritual:

> *En una primera instancia el hombre primitivo le atribuye a demonios, humores y espíritus malignos que se introducían en el interior de sus cuerpos y causaban agravios en este, así como los egipcios y mesopotámicos lo atribuían a un castigo de los dioses, de hecho el vocablo en inglés así budistas,*

chinos, asirios, griegos, hindúes y hasta el mismo Hipócrates dieron sus respectivas definiciones del dolor e idearon métodos para aliviarlo, por lo que se puede evidenciar que este tema es de especial interés para muchas culturas en todas las partes del mundo. Desde una mirada mucho más reciente el dolor tiene su inicio desde un ámbito biológico en el cual intervienen en la captación de dolor las terminaciones nerviosas libres y receptores especiales denominados nociceptores que se encuentran en diferentes zonas corporales como vísceras, vasos sanguíneos, músculos, tejido conectivo y cerebral para traducir la señal ambiental a señal eléctrica y esta sea percibida (Albarracín, 2007).

El dolor siempre ha sido tema de estudio de muchos teóricos, ya que este es un factor que hace parte inevitable de la vida del ser humano; en algunas personas con mayor relevancia que en otras. Los estudios en años anteriores se han llevado a cabo en diferentes partes del mundo, lo que constata que el dolor es un tema de interés general y que posee gran relevancia para ser tratado; también se encuentran propósitos de estudios de diversa índole así como existen estudios cuyo objetivo es el de realizar una investigación teórica para dar a conocer los principales aportes que desde el campo de la psicología se han realizado para la mejor comprensión del dolor (Lazo & González, 2008) hasta procedimientos aplicativos como por ejemplo el de emplear un protocolo de intervención psicológica que modifique la percepción que el paciente tiene de su dolor, para que así mejore sus habilidades de afrontamiento (Bakaioka, Borrell, Fernández & semis, 2008), así como también, evaluar la resiliencia, percepción de enfermedad y creencias que poseen las personas con base a su padecimiento (Venaccia & Quiceno, 2011). Se evidencia que estas investigaciones han sido muy exhaustivas, ya que se toman en cuenta todas las variables posibles como la percepción del dolor en cuanto a la edad de las personas, debido a que existen procedimientos aplicativos los cuales cubren etapas desde la infancia hasta la vejez, lo cual tiene como objetivo descubrir el peso de los constructos psicológicos asociados a la comprensión del dolor (Gutiérrez & Domínguez, 2007). Por último, tomando un aspecto que es de suma relevancia a la hora de hablar de dolor, se identifica la diferenciación de género que existe en torno a la percepción del dolor, para así, proporcionar un manejo clínico y saber con certeza qué servicios proveer (Gutiérrez & Gutiérrez, 2012).Desde un ámbito más profundo y llevado a la psicología, dentro del tratamiento del dolor, la psicología ofrece varios recursos que pueden contribuir a una mayor efectividad en el tratamiento de este como enfermedad y que le permiten a la persona adaptarse a la situación. En una perspectiva biopsicosocial del dolor, la psicología brinda una terapia efectiva resaltando la importancia de un tratamiento médico, un cambio en el estilo de vida y las actitudes del paciente frente al dolor. Algunas personas obtienen resultados satisfactorios con los tratamientos médicos (efecto biológico), sin embargo la experiencia dentro de las consultas ha dado herramientas a numerosos pacientes con aspectos psico-sociales, que logran interferir en su tratamiento de una forma altamente significativa.

Afrontamiento del dolor

La teoría más empleada para el estudio del estrés ha sido la derivada del modelo transaccional propuesto por Lazarus y sus colaboradores (Lazarus, 1966; Lazarus y Folkman, 1984), de acuerdo con esto, el dolor crónico actúa como un estresor en el que el enfermo tiene que poner en práctica continuos esfuerzos de afrontamiento que dependen tanto de procesos de valoración previos, como de características del individuo y de la situación

(Soriano, Monsalve, Ibáñez y Gómez, 2010).

El término afrontamiento (coping) fue definido por Lazarus y Folkman (1986) como los esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales dirigidos a manejar las demandas internas y ambientales que ponen a prueba o exceden los recursos de la persona. La mayoría de los estudios sobre afrontamiento (Carver, Schier y Weintraub, 1989; Galán Rodríguez y Perona Garcelan, 2001; Lazarus y Folkman, 1986; Moos, 1988; Páez Rovira, 1993) concuerdan en determinar tres dominios de las estrategias, según estén dirigidas a:

- La valoración (afrontamiento cognitivo): intento de encontrar significado al suceso y valorarlo de manera que resulte menos agradable.

- El problema (afrontamiento conductual): conducta dirigida a confrontar la realidad, manejando sus consecuencias.

- La emoción (afrontamiento afectivo): regulación de los aspectos emocionales e intento de mantener el equilibrio afectivo.

Se habla de estrategias de afrontamiento como "los esfuerzos cognitivos conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus & Folkman, 1984).

Es necesario saber qué clase de pacientes se deben tener en cuenta y necesariamente antes de intervenir, ser evaluados para poder llegar a tener una definición más específica, los pacientes que se presentan más frecuentemente con un específico dolor serán: Pacientes que viven malestar psicológico (ansiedad, depresión, ira), pacientes con importantes limitaciones funcionales, pacientes cuya situación ha generado relaciones poco satisfactorias o estresantes en la familia, trabajo, grupo de amigos, pacientes dependientes de la ayuda exterior (familiares, personal sanitario) o del tratamiento farmacológico y pacientes que abusan del empleo de los servicios públicos de salud o que han acudido a profesionales privados en busca de determinado diagnóstico o intervención (Benito, et.al, 2006).

Según Gutiérrez, C. y Domínguez, B. (2007) "las condiciones emocionales tienen un papel muy importante en la percepción del dolor ya que tanto pueden favorecer o empeorar las situaciones". pp, 25. Por lo que podría decirse que juega un papel importante en el desempeño del dolor.

Diferenciación en el dolor entre géneros

Estudios epidemiológicos han demostrado que las mujeres y los hombres responden de forma distinta ante el dolor, recordando que los términos «sexo» y «género» son distintos y trascendentales a la hora de evaluar a algún paciente. Según el instituto de medicina (IOM), sexo es la clasificación de los seres vivos, generalmente como hombre y mujer, de acuerdo con los órganos reproductivos y la función asignada por el complemento cromosomal», en tanto que género se refiere a «la representación de la persona por sí misma como hombre y mujer, o como la persona responde a las instituciones sociales en base a la presentación individual de género.

Las diferencias entre hombre y mujer respecto al dolor involucran factores anatómicos, fisiológicos, neurales, hormonales, psicológicos y socioculturales (Gutiérrez & Gutiérrez, 2012), es decir, tanto el hombre como la mujer han sido creados con la idea en cuanto al tema sociocultural se define con un umbral de dolor diferente.

Desde muy temprana edad la sociedad crea en cada individuo dependiendo del género una forma de afrontar el dolor desigual, se les dice desde su infancia que las mujeres deben ser más delicadas y por lo tanto van a soportar menos el dolor por ser parte de este género, lo cual implica que su mentalidad está regida por una serie de parámetros que hacen que su mente esté predispuesta a soportar dolor por corto tiempo, mientras que por otra parte el hombre se le pretende presentar una imagen de un ser fuerte que puede resistir el dolor hasta el último momento y que si no lo hace demostrará que es débil, lo que genera que se presente una selección natural, en la cual un individuo de género masculino con poca resistencia al dolor podría ser que perjudique su procreación.

Tomando como referencia el plano biológico y fisiológico más específicamente lo que tiene que ver con el funcionamiento cerebral; la mujer y el hombre presentan diferencias en su estructura a nivel de los distintos componentes de la corteza cerebral, los hombres poseen una densidad neuronal superior a la mujer pero con similar grosor cortical. Gracias a estudios anteriormente realizados se ha demostrado por qué las mujeres tienen una mayor activación de la corteza frontal contralateral, la ínsula contralateral y el tálamo, lo que sugiere un dimorfismo en respuesta al dolor. (Gutiérrez & Gutiérrez, 2012).

El dolor está relacionado estrechamente con procesos hormonales razón por la cual el dolor en la mayoría depende en parte de las variaciones de su ciclo hormonal, los estados catastróficos están más relacionados con el dolor en mujeres que en hombres. Las mujeres presentan umbrales más bajos de dolor en referencia al dolor neuropático, el dolor por presiones y al dolor por electricidad, a pesar de ellos responden mejor a los opioides que al sexo masculino mediado por el receptor. (Gutiérrez & Gutiérrez, 2012)

El umbral del dolor, término utilizado para referirse a la capacidad para soportar la dolencia, es uno de los factores diferenciadores entre géneros, ya que se afirma que los hombres tienen un umbral más alto de soporte, lo cual puede ser influenciado por aspectos culturales, sociales, emocionales y cognitivos. *El dolor sigue siendo una de las mayores causas de consulta en centros clínicos, por lo tanto, comprender las diferencias de sexo en cuanto al dolor es importante y trascendental para el manejo clínico del paciente en los diferentes servicios (Gutiérrez & Gutiérrez, 2012)*.

El dolor es algo que ha acompañado al ser humano hasta la actualidad, ya que esa sensación no ha cambiado en lo que llevamos de existencia; la misma sensación displacentera de la cual era culpable el dolor, se sigue haciendo presente hasta el día de hoy. Como la sensación de bienestar acarrea el no sentir ninguna sensación molesta, desde muy temprano el ser humano hizo hincapié en tener una explicación cuando estas sensaciones no agradables emergen por lo cual es importante analizar y realizar estudios en los que se conozca y evidencie el cómo se dan las estrategias de afrontamiento dentro del dolor.

Es por este motivo que se ha decidido dar a conocer las estrategias de afrontamiento que las personas emplean frente a la sensación del dolor, teniendo en cuenta la diferencia que existe en el género a la hora de utilizarla, por medio de esta revisión teórica, en la que se pretende confirmar ¿cuáles son las estrategias de afrontamiento del dolor según la diferencia de género?

OBJETIVO

- Identificar las diferencias entre las estrategias de afrontamiento al dolor utilizadas por hombres y mujeres de Bucaramanga y su área metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias de afrontamiento al dolor utilizadas por una muestra de hombres y mujeres de Bucaramanga y su área metropolitana
- Detallar los factores que influyen en el proceso de confrontar el dolor.

MÉTODO: cuantitativo

DISEÑO: trasversal descriptivo

PARTICIPANTES: Los participantes de esta investigación fueron 50 hombres y mujeres con edades entre 20 y 70 años, que padecen o han padecido dolor crónico en Bucaramanga y su área metropolitana

INTRUMENTOS

El CAD-R tomándolo como instrumento tiene como objetivo examinar un tema o problema poco estudiado del cual se tienen muchas dudas y poco se aborda es decir en cuanto a la revisión de la literatura revela que tan solo hay guías no investigadas o ideas poco relacionadas con el problema de estudio. El CAD-R (Afrontamiento del dolor crónico reducido), compuesto por 24 ítems, en los cuales se recoge 6 factores: religión, catarsis, autoafirmación, búsqueda de información, distracción y autocontrol mental. Este instrumento posee consistencia interna y estabilidad temporal, y se estudian las relaciones entre afrontamiento y afectividad, intentando delimitar que combinación de las estrategias de afrontamiento puede considerarse la más adaptativa para el paciente con dolor crónico

PROCEDIMIENTO

La siguiente investigación se desarrolla en tres fases las cuales plasman cada uno de las actividades que se ha venido realizando en esta investigación:

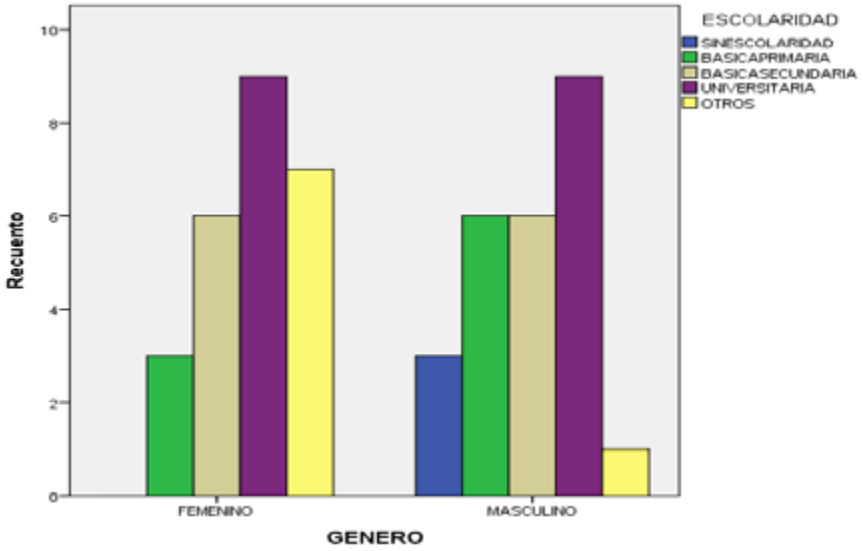
Fase inicial: Inicialmente se realiza la selección de la muestra de manera aleatoria de 50 sujetos en Bucaramanga y su área metropolitana, esta muestra consiste en personas entre los 20 y 70 años de edad que padecen o han padecido dolor crónico, que estén o no hospitalizados, además se dio la elección de instrumentos. El instrumento elegido fue El Cuestionario de Afrontamiento al Dolor (CAD-R) elaborado por Soriano & Monsalve (2004) de origen cuantitativo que mide las estrategias de afrontamiento al o del dolor.

Fase de desarrollo: A continuación se les hacen las respectivas aplicaciones de las pruebas referentes a los participantes por medio de visita domiciliaria teniendo en cuenta la utilización de un consentimiento informado con el objetivo de garantizar el derecho a las personas de su autonomía a su libertad en la toma de decisiones y conocimiento real del proyecto del que va a formar parte.

Fase final: por último y después de realizar las diferentes aplicaciones se procede al análisis de datos por medio del instrumento de análisis cuantitativo SPSS; Donde podemos ver que herramientas de afrontamiento al dolor son más utilizadas por las personas que presentan dolor crónico y la distinción sobre el afrontamiento en cuanto a género.

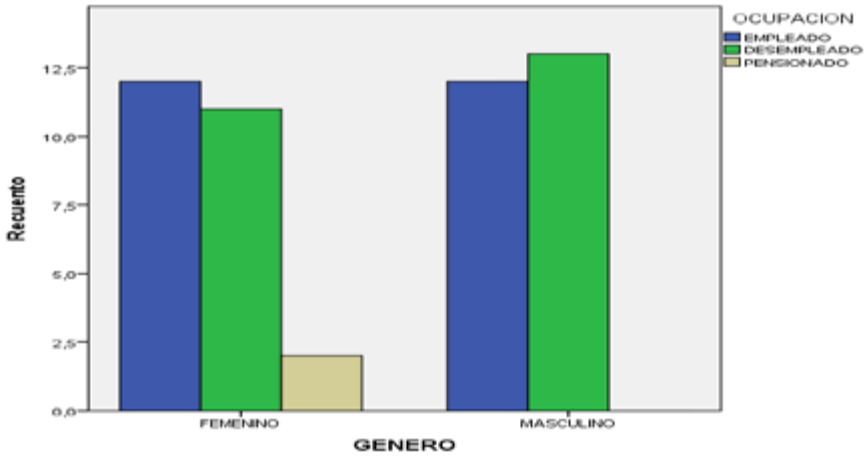
RESULTADOS

Tabla 1: Nivel de escolaridad



En los evaluados, sin una diferencia con relación al género, el nivel de escolaridad que prima es el universitario. Se evidencia que las mujeres realizan con mayor frecuencia estudios posteriores a los universitarios en comparación con los hombres y el porcentaje de mujeres que sólo poseen estudios hasta básica primaria es muy bajo en comparación con el género masculino, quien registra un alto puntaje en básica primaria y básica secundaria. Así mismo ninguna de las mujeres evaluadas registró estar sin escolaridad, por otra parte en los hombres si existe una pequeña cantidad que no posee escolaridad.

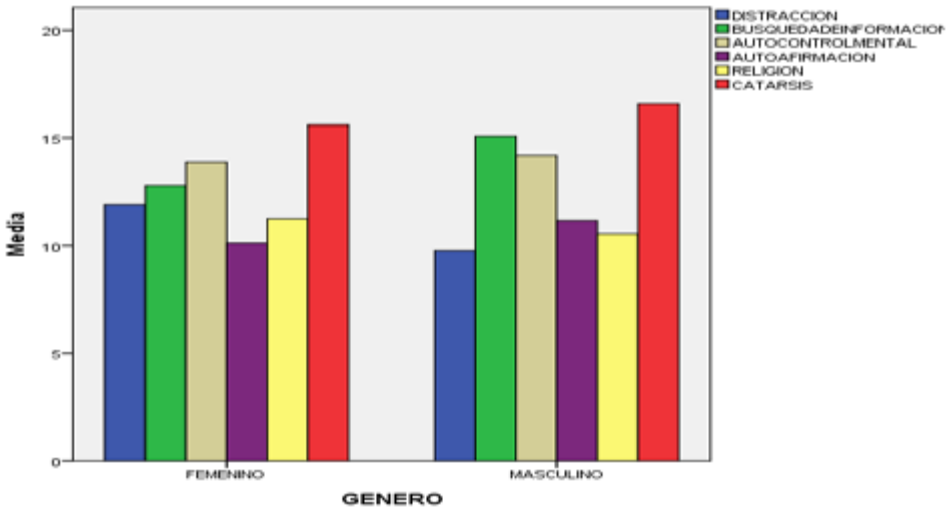
Tabla 2: *Ocupación*



Existe un número significativo de personas que están empleadas, no hay una gran diferencia entre hombres y mujeres en este factor, sin embargo los hombres registraron estar en situación de desempleo más que las

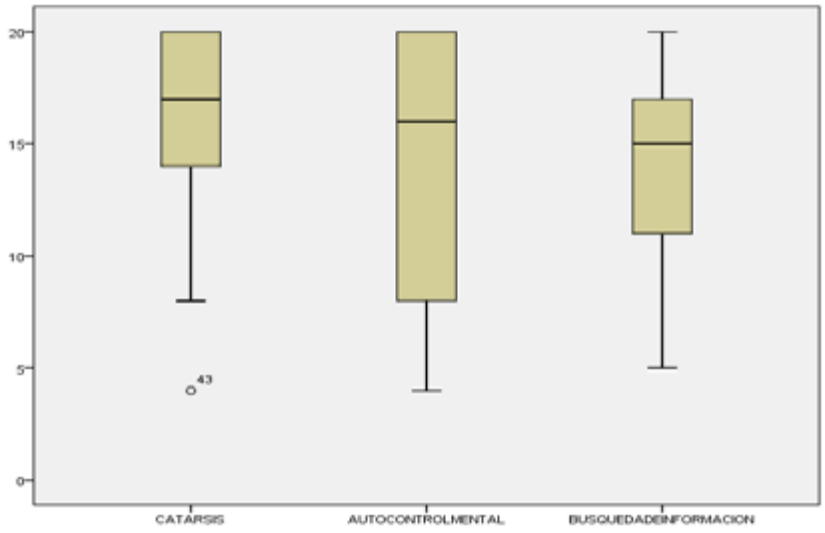
mujeres, no obstante el género femenino también presenta un puntaje alto. Un bajo número de mujeres evaluadas registraron ser pensionadas, en el género masculino no se registró puntaje en este factor.

Tabla 3: *Estrategias de afrontamiento*



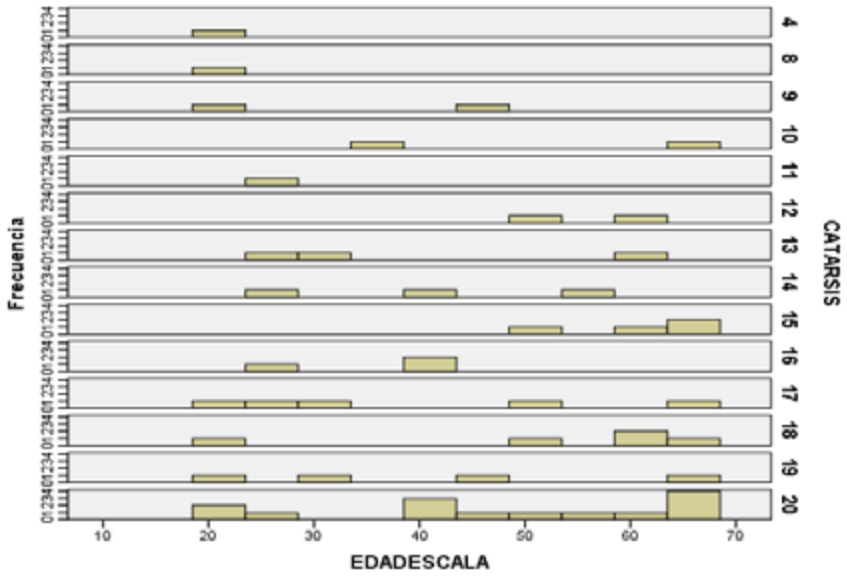
Los evaluados en general registraron puntajes altos en las estrategias catarsis con una media entre 15 y 16, seguido de la búsqueda de información en hombres y autocontrol mental en mujeres. Las estrategias con menor puntaje en el género femenino es la autoafirmación y en los hombres resulta ser la distracción.

Tabla 4: *Estrategias de afrontamiento más puntuadas*



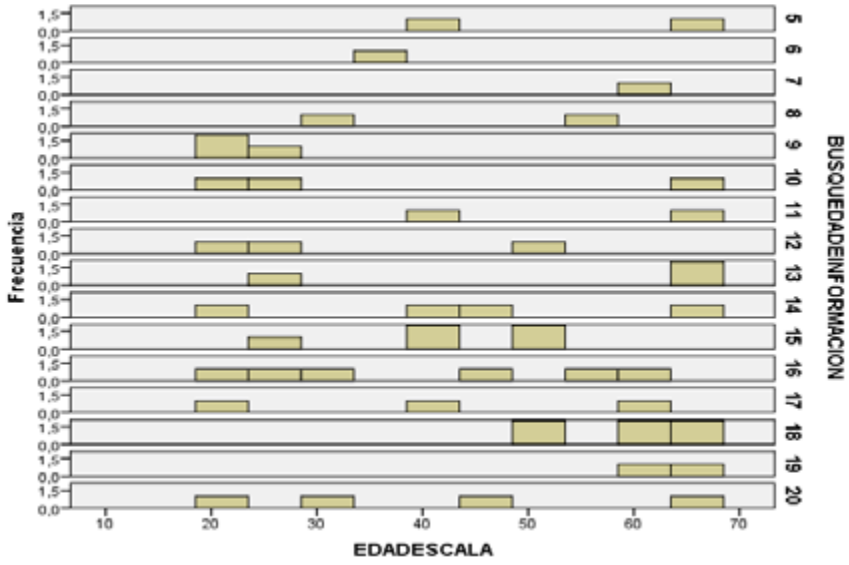
En la estrategia catarsis registraron una cercanía a la puntuación máxima (20) con una media de 17. La estrategia autocontrol mental registra dispersión en los datos, puesto que el puntaje varía entre 20 y 8 y búsqueda de información registro puntuación entre 8 y 16

Tabla 5: *Puntuación Catarsis según la edad*



En el grafico evidenciamos que hay dispersión en los datos. Los evaluados entre edades de 20 a 70 puntuaron alto en la estrategia Catarsis registrándose un alto número de sujetos entre 15 y 20 que es el puntaje máximo.

Tabla 6: *Búsqueda de información según la edad*



La estrategia Búsqueda de información registra una alta dispersión en los datos. Los sujetos evaluados en edades entre 20 y 68 años puntuaron esta estrategia con mayor frecuencia entre 9 y 18

CONCLUSIONES

Se puede constatar el uso de la religión con mayor frecuencia por las mujeres como estrategia de afrontamiento al dolor con respecto a los hombres pero al hablar de la estrategia autoafirmación se encuentra diferencias reveladoras con respecto a su uso por parte de hombres y mujeres

Se concluye que la búsqueda de información es una estrategia que sin importar edad, es utilizada como afrontamiento al dolor crónico

Se puede ultimar que la distracción no es una estrategia de afrontamiento al dolor más usada por el sexo femenino con respecto al masculino.

Se evidencia el uso de la catarsis catalogado como afrontamiento pasivo en los dos géneros por lo cual se puede concluir que en esta muestra no hay diferencias con respecto a las estrategias de afrontamiento al dolor utilizadas por hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarracín, A. (2007). Dolor: historia, morfología, evaluación y costo; Revista colombiana de enfermería, 2, 7-18

Almendro, M., Clariana, S., Cofiño, S., Rodríguez., Camarero, B., y Del río, T. (2010). Programa de atención psicológica al dolor crónico: El reto de un afrontamiento activo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatrí, 31* Recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v31n2/03.pdf

Bakaioka, M; Borrell, D; Fernández, V; Semis, R. (2008). Protocolo de tratamiento psicológico grupal en una Unidad del Dolor. *Apuntes de la psicología, 26*(2), 341-348. Recuperado de: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol_26_2_15.pdf

Benito, G; Nadador, V; Fernández-Alcnatud, J; Hernández-Salvan, J; Ruiz-Castro, M; Riquelme, I. (2006). Intervenciones del psicólogo en las Clínicas del Dolor: Una propuesta desde la experiencia de la Unidad del Dolor del Hospital Universitario Príncipe de Asturias en Alcalá de Henares, Madrid. Revista de la sociedad española del dolor, 13(4), 254-262. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113480462006000400007&script=sci_arttextRu

Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.

Gutiérrez, W; Gutiérrez, S. (2012). Diferencias de sexo en el dolor. Una aproximación a la clínica. *Revista Colombiana de anestesiología, 40*(3) ,4. Recuperado de: http://www.revcolanest.com.co/es/diferencias-sexo-el-dolorperioduna/articulo/90149440/

Gutiérrez, C. y Domínguez, B. (2007). Dolor prolongado en enfermos con cáncer: intervención psicológica. *Psicología y Salud. 2(17)*, 207-218. Recuperado de: http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/690/1218

International Association for the study of Pain. (1979) Pain terms. List with definitions and notes on usage. Pain, 14, 205- 208

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ediciones.Martínez Roca

Lazo, M. & González, E. (2008). Principales aportes teóricos de la psicología en el estudio del dolor crónico; Investigaciones medicoquirúrgicas, 11 (11), 32-41.

Moos, R. H. y Schaefer, J.A. (1993). Coping resources and processes. En: L. Goldberger y S. Breznitz (Eds), Handbook of stress: theoretical and clinical aspects. Nueva York: Free Press.

Pérez, M. y González, E. (2008). Principales aportes teóricos de la psicología en el estudio del dolor crónico. Investigaciones Medicoquirúrgicas. 11(11), 32-41. Recuperado de: http://www.revcimeq.sld.cu/index.php/imq/article/view/113/235

Perret, N., y Nicolet, M. (1992). Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Interactuar y conocer. Paidós

Redondo, M., León, L.,Pérez, M., Jover, J., Abasolo, L. (2008). El dolor en los pacientes con artritis reumatoide: variables psicológicas relacionadas e intervención.

Soriano, J., Monsalve, V., Ibáñez, E. & Gómez, P. (2010). Personalidad y afrontamiento en dolor crónico neuropático: un divorcio previsible; pshicothema, 22; 4; 537-542.

Soriano, J. & Monsalve, V. (2004). Validación del cuestionario de afrontamiento al dolor crónico reducido (CAD-R); Revista social española del dolor, 11; 407-41

Información acerca de los autores

Mayerlin Gambindo Uribe.

Email: Mayerlin.gambindo@upb.edu.co

estudiante de psicología de la universidad pontificia bolivariana ponente en el IV foro de psicoanálisis de la universidad pontificia bolivariana resalto poder plantear y desarrollar a lo largo de mi carrera una idea de proyecto acerca del dolor crónico, que ha sido aprobado por la comunidad que participa y conoce de él y por el cual fui ponente en el XI encuentro departamental de semilleros de investigación "redCOLSI", además de haber participado en seminarios y conferencias como aporte a mi carrera.

Cristian Alonso García Hernández.

Email: cristian.garciah@upb.edu.co

Estudiante de psicología séptimo semestre de la universidad pontificia bolivariana, participación en el equipo de tenis de la universidad pontificia bolivariana. Ponente en el IV foro de psicoanálisis de la universidad pontificia bolivariana. Asistió a seminarios y conferencias tanto en la universidad pontificia bolivariana como en otras instituciones. Resalto haber sido ponente en el foro de psicoanálisis realizado en san gil en el año 2013

Paula Alejandra Pimienta Rodríguez.

Email: paula.pimienta@upb.edu.co

Mis logros más relevantes son Iniciar y estar en los últimos semestres de mi carrera profesional: Psicología. A lo largo de mi carrera poder plantear y desarrollar una idea de proyecto acerca del dolor crónico, que ha sido aprobado por la comunidad que participa y conoce de él. Asistencia y reconocimiento de ponencias, seminarios y conferencias que han aportado a mi formación como profesional.

Docentes Asesores

Daysy Katherine Pabón Poches.

Email: Daicy.pabon@upb.edu.co

Psicóloga Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en psicología clínica y de la salud del Instituto Superior de Estudios Psicológicos de España (En formación). Joven investigadora COLCIENCIAS-UPB 2014. Docente cátedra Universidad Pontificia Bolivariana

Ara Mercedes Cerquera Córdoba.

Email: Ara.cerquera@upb.edu.co

Psicologa. Esp. Doctoranda en Ciencias Psicológicas Coordinadora de Especialización Clínica , Coordinadora de Investigaciones de Ciencias Sociales, Docente Asociada a la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga

2 - LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL PSICÓLOGO EN PROFESIONALES DE CIENCIAS DE LA SALUD.

Maryluz Gómez Plata, Guisella Chamorro Molina, Kelly Obispo Salazar

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la psicología es una profesión que se desarrolla vertiginosamente, que alcanza de forma creciente, más competencias y espacios de trabajo dentro de diferentes campos y está adquiriendo mayor reconocimiento entre la sociedad y entre las diversas profesiones, siendo el campo de la salud uno de ellos. Tradicionalmente su papel en este campo se ha limitado al ámbito de lo mental y la intervención clínica, sin embargo en las últimas décadas se dio un movimiento progresivo en la inserción de la psicología al ámbito de la salud, que condujo a la consolidación y desarrollo de una psicología clínica de la salud, con énfasis en actividades de prevención secundaria y terciaria (Flórez-Alarcón, 2006), producto de la emergencia del concepto de salud, como un proceso biopsicosocial y el desarrollo de importantes técnicas y programas de intervención, que han permitido que la psicología se acerque a un modelo de integración de las diferentes variables que intervienen en esta (culturales, ambientales, sociales, biológicas, personales etc.) (Tobón y Nuñez, 2000).

Sin embargo y de acuerdo con Flórez-Alarcón (2006)

> "E*n la actualidad, a pesar del gran desarrollo alcanzado y del dinamismo existente al interior del ámbito académico-científico, la situación de la psicología y de los psicólogos en el ámbito de la salud pública dista mucho de ser la óptima. Profesionalmente es bajo el nivel de empleo y de remuneración de los psicólogos en el sector de la salud en general (pág. 12)".*

Partiendo de este planteamiento, es importante considerar que la inclusión o el logro de un papel más protagónico en este ámbito, depende en gran medida del trabajo interdisciplinar con los profesionales que tradicionalmente han sido protagonistas en el área (la medicina, la enfermería, la odontología, entre otras). Lo anterior plantea retos no solo para los psicólogos sino para todos los profesionales que intervienen en este, en el cual participan todo un conjunto de creencias, actitudes, expectativas, imaginarios etc., que son construidos desde el contexto social. Todos estos elementos constituyen un conocimiento de naturaleza distinta al científico, que la psicología social aborda desde el concepto de Representaciones Sociales, las cuales se constituyen a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que son recibidos y transmitidos a través de la tradición, la comunicación social y la educación (Gunter, 2002); Y a través de su estudio se tiene un acercamiento a las realidades sociales ya que permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social.

Por otra parte además de un acercamiento a la realidad social, estudiar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social (Banchs, 1991 citado por Araya, 2002). De la misma manera el estudio de las representaciones sociales permite encontrar una narrativa justificadora pública, una teoría explicativa perteneciente al sentido común (Basabe y Páez, 1992).

Sobre el Concepto de Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales surge con la tesis doctoral de Serge Moscovici *El psicoanálisis, su imagen y su público* publicado en 1961, en el que propuso caracterizar el pensamiento de sentido común como algo distinto al pensamiento científico y explicar cómo una nueva teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y de cómo esto cambia la visión de la gente sobre determinados objetos o situaciones (Rodríguez, 2007).

Hasta el presente, ni en la primera obra de Moscovici se encuentra una definición acabada de Representaciones Sociales, ya que la misma complejidad del fenómeno hace difícil atraparlo en un concepto, el propio autor ha declarado: *"Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto"* (Moscovici, 1979, pp. 27- 45).

Para Moscovici (citado por Pereira, 1993) el principal precepto que sigue una representación social es "la transformación de lo no familiar en familiar", es decir, una representación social es creada cuando algo nuevo, no familiar debe ser incorporado a los universos conceptuales preexistentes.

También se puede entender las Representaciones Sociales (RS) como un conjunto de modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos (Rodriguez, 2007), es decir, constituyen un sistema cognitivo en el que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. A su vez, están relacionadas con los sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas (comportamientos), que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002).

De igual manera Jodelet (1984 citado por Rodríguez, 2010) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social.

Funciones De Las Representaciones Sociales

La importancia de las representaciones sociales y su papel en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, esta dado por las funciones que estas cumplen:

- ***Función de Saber:*** *Permite entender y explicar la realidad.*

Las representaciones permiten a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, coherente con sus esquemas cognitivos y valores.

- ***Funciones Identitarias****: Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos*

Las representaciones tienen por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social y permiten elaborar una identidad social y personal gratificante compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados (Mugny y Carugati, 1985 citados por Abric, 1994)

- ***Función de Orientación:*** *Conducen los comportamientos y las prácticas.*

La representación permite conformar un sistema de anticipaciones y expectativas; constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforme a su representación. Ella define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado (Perera, 1999).

- ***Funciones Justificadoras:***

Las representaciones permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación (Perera, 1999)

Mecanismos de Formación de las Representaciones Sociales

Moscovici enunció dos procesos básicos e interdependientes que describen el funcionamiento y la generación de las representaciones sociales. Estos procesos (objetivación y anclaje) son los que permiten que lo novedoso se vuelva familiar, pierda la novedad, se torne socialmente conocido y "real" (Lacolla, 2005).

- ***La Objetivación:*** Se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas, es decir por medio de él lo invisible se convierte en perceptible puesto que permite poner en imagen las nociones abstractas, dando cuerpo así a las ideas. Es la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra (Araya, 2002).

- ***Anclaje:*** El anclaje da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones que permite incorporar lo extraño, en una red de categorías y significaciones (Araya, 2002).

Estructura y Contenido de las Representaciones Sociales

- **La información** o concepto "se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social" (Moscovici, 1979 p. 45). Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad que se forman los individuos en sus relaciones cotidianas (Mora, 2002).

- **La Actitud:** Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social, se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico

y conductual de la representación. Al respecto Moscovici señala: "Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones. En consecuencia, nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada" (Moscovici, 1979 p. 49, citado por Mora 2002).

- **Campo de la Representación:** Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. "*Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación*" (Moscovici, 1979 p. 46 citado por Mora 2002). Banchs agrega "debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo en un párrafo o en una frase" (p. 9) (Mora 2002).

METODOLOGIA

Esta investigación es de tipo cualitativo teniendo en cuenta que, privilegia la experiencia de los actores para describir, explicar y por tanto construir conocimiento, partiendo siempre de la subjetividad de los actores quienes aportan desde lo que hacen, piensan y saben sobre el psicólogo y su quehacer. Se trabajó desde la perspectiva de la etnometodología, que permite comprender a fondo la naturaleza y proceso de la creación de la realidad, es decir, la parte activa que juegan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria.

La población objeto de esta investigación estuvo conformada por los Profesionales – Docentes de los programas de Medicina, Odontología y Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Magdalena. Para el proceso de selección de la muestra no se tuvo en cuenta ningún criterio de representatividad estadística, teniendo en cuenta lo planteado por Rodríguez (2003) y Bonilla (1995) (citado por Rodríguez, Cortes y Varela, 2007) respecto a que "todo conocimiento es, necesariamente, conocimiento social, por tanto las representaciones que se dan en la mente individual no tiene un origen individual sino social", considerando que la muestra es homogénea ya que todos sus miembros comparten características comunes (Henríquez, S.f). El tamaño de la muestra fue de 16 profesionales, y el número se determinó a través del llamado "Criterio de Saturación de la Muestra", es decir que al momento que los argumentos que expresaron los participantes se tornaron repetitivos se llegó al límite de sujetos, pues una mayor cantidad de individuos no aportaba información diferente al contenido de la representación estudiada (Perera, 1999). La selección de los participantes de la investigación, se realizó a través del muestreo Nominado o en Bola de Nieve propuesto por Goodman en 1961, cada individuo nominó a otros individuos en la población, los cuales tenían la misma probabilidad de ser seleccionados (Salamanca y Martin-Crespo, 2007).

Se utilizaron dos técnicas para recolectar la información: el grupo focal y la entrevista semi- estructurada. El grupo focal por tener como característica fundamental la interacción social, permitió resaltar y rescatar la concepción de la realidad, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca del psicólogo (Aigneren, s.f.). Y la técnica de la entrevista semiestructurada, para la cual se dispuso de una guía que recogía los temas más relevantes y que por tanto debían ser tratados a lo largo de la entrevista, dándole la libertad al entrevistador de establecer el orden en el que se abordaron las temáticas y el modo de formular las preguntas (Herrera, S.f).

Para el análisis de la información cualitativa obtenida, se hizo uso del software ATLAS ti; a través de este programa se llevó a cabo la identificación de códigos, y la formación de las primeras categorías de análisis, logrando un primer nivel de análisis de todos los documentos escritos producto de las entrevistas.

RESULTADOS

Los elementos de Información, Actitud y Campo de las representación, son las dimensiones a través de las cuales se irá configurando la representación social aquí estudiada. Teniendo en cuenta esto en un primero momento se consignan de manera integrada los elementos de Información y Actitud, y en un segundo momento que mostrará la dimensión del campo de la representación a través de un mapa de relaciones que se construyó a través de las dos dimensiones anteriores.

El análisis de los datos se realizó a través de un proceso constante de codificación e identificación de categorías y subcategorías, las cuales fueron dando a entrever seis aspectos centrales que constituyen los hallazgos del proceso de investigación: 1) La percepción del Psicólogo en la Salud, 2) Funciones que desempeña el psicólogo en la salud, 3) Abordaje Integral, 4)Trabajo Interdisciplinar, 5) Experiencias Laboral con el Psicólogo y 6) Opinión del trabajo del psicólogo en la salud, los cuales se describirán a continuación:

Con respecto a la **percepción del psicólogo en la salud** los participantes expresaron*:…"En el área de la salud trabaja como psicólogo clínico" (A8; P:23)"Entonces el psicólogo clínico está ubicado en instituciones hospitalarias, es la persona que esta conjuntamente con el personal clínico, para ayudar en los problemas de los pacientes" (A1; P:1)* Para los sujetos el psicólogo *"En el área clínica, básicamente brindan un apoyo a todo el equipo interdisciplinario" (A5; P:16) "ellos tiene ahí como un apoyo, como un profesional adicional a los profesionales de la salud que prestan un servicio y que hacen parte del complemento de salud" (A3; P:12).*

En cuanto a **las funciones que el psicólogo desempeña en las instituciones de salud** una de las personas expresa que *"he visto el psicólogo apoyando esa parte, psicosocial del paciente en su entorno, la relación con su familia, con el manejo del paciente, con el estado de ánimo" (A9;P:25)* otro de los sujetos agrega que *"en el área emocional para tratar de solucionar inquietudes, dudas que tiene esa persona respecto a su estado de salud y apoyarlo y fortalecerlo emocionalmente" (A6; P:19), "nosotros que estamos en el área de la salud un apoyo supremamente importante, es como la parte humana de ese paciente, a veces uno no tiene todo el tiempo como para escuchar al paciente" (A4; P:14).*

Otra función manifestada por el grupo es la orientación, refiriéndose así de ella: *"…el psicólogo debe darle la parte de la orientación hacia la atención en el orden de salud mental" (A7; P:22)* considerando que *"es importante que él sepa el estado general del paciente, para que lo pueda orientar" (A1; P:6),* un ejemplo es *"si la prueba sale*

positiva, entonces, entra ya la figura del psicólogo, para la orientación y ayudarle a dar el resultado al paciente y ayuda al paciente ha afrontar" (A1; P:4).

Con respecto al **abordaje integral** en la salud uno de los participantes señala: *"A veces pensamos que el psicólogo solo aborda la parte mental, el psicólogo tiene la capacidad de abordar todo un ser integral" (A7; P:21),* otro de los sujetos afirma: *"Si hablamos de una atención integral, debemos crear ese grupo como su nombre lo indica integral" (A9; P:26) "donde todos compartimos información y se le da atención continua a esa familia, a ese paciente" (A7; P:22).*

Del significado del **trabajo interdisciplinar** ellos expresan *"…cuando uno lograr trabajar con un equipo de salud donde el médico, la enfermera y el psicólogo hace su aporte, te das cuenta que la meta con el paciente se logra mucho mejor porque cada quien desde su óptica profesional tiene un abordaje diferente del paciente, esa es la idea del trabajo interdisciplinar" (A5; P:17), "Entonces cada quien dentro del equipo de salud tiene que saber hasta dónde puede abordar a una persona, eso no quiere decir que unos seamos mejores que otros sino que cada quien aporta desde su óptica lo que pueda hacer"(A5; P:17).*

En relación a la **experiencia laboral** algunos de los participantes manifestaron: *"En mi experiencia en el centro de salud sentir el respaldo de la psicología, porque es como el punto de atención, digamos esas irregularidades en el comportamiento de algunos individuos, lo que conozco ha sido mas una orientación general" (A3; P:12) "Yo trabaje 10 años en centros de salud, de acá de Santa Marta, y anteriormente, había un psicólogo que de pronto abordaba 2 o 3 centros de salud, y tenía su agenda y atendía en riesgo". (A1; P4).*

En contraposición, otras personas expresaron no haber tenido ningún tipo de relación a nivel profesional con el psicólogo, afirmando:*"Así como requerido pues no he tenido la oportunidad, no se le involucra en algunos aspectos, pero de necesitarlo de pronto pero nunca he tenido la oportunidad" (A3; P:11), "En mi campo, me ha tocado mas el contacto interdisciplinario mas con psiquiatras que con psicólogos porque ha sido en hospitales (A8; P:24)*

Las personas **opinan respecto al trabajo del psicólogo en la salud** que *"He trabajado en instituciones donde el profesional de psicología está muy metido en las situación clínica del paciente o sea es un apoyo realmente vital en las instituciones" (A4; P:15),* asimismo manifiestan en cuanto al desempeño del psicólogo que *"cuando el psicólogo valora el paciente antes de una cirugía normalmente viene más tranquilo, entonces la parte emocional la maneja bastante bien" (A4; P14), "En el área clínica, los profesionales de la psicología trabajaban en cuidado intensivo y me parecía formidable la labor que hacían los psicólogos en esa área con el paciente critico" (A6; P:19).*

Con respecto al desempeño del psicólogo en el ámbito de la salud algunos de los sujetos expresaron *"Bueno, la experiencia mía fue buena, ese psicólogo me llevo ese caso de esa niña que me tenia al borde de la locura" (A2; P:10),* *"En la parte de salud mental he visto pues, que es bien, bien fundamental en el manejo de este tipo de pacientes con enfermedad mental, y sobre todo en la integración a nivel"(A1: P:2)*

No obstante *"cuando uno llega a las instituciones de salud, a veces el psicólogo el mismo se aísla, se separa de la situación realmente del paciente" (A4; P:14) "siempre maneja un perfil demasiado bajo en la atención integral al paciente" (A9; P:25).* De acuerdo con lo anterior sugieren que el psicólogo debe *"fortalecer mucho más el liderazgo" (A6; P: 20)"deben darse a conocer más, sé que es un talento humano fuerte son personas muy analíticas, muy criticas…a la vez muchas veces no son visibles. (A6; P: 20)*

De acuerdo con la información obtenida a través del análisis discursivo, se encontró que los núcleos centrales de la representación social, son la orientación y el apoyo, entendidos estos como los dos elementos principales de la estructura de dicha Representación, esto a partir de los criterios descritos por Verges y Boumedienne (2001, citados por Valencia & Larrañaga, 2004) quienes plantean que los elementos del núcleo central de una representación social deben tener una frecuencia alta, representando el universo colectivamente compartido de la población, aparecer citados en lugar preferente y las relaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones. Además existen elementos periféricos que están estrechamente relacionados con los núcleos centrales y que en conjunto configuran la estructura de la representación social del psicólogo, la cual se encuentran representada en la figura N°1.

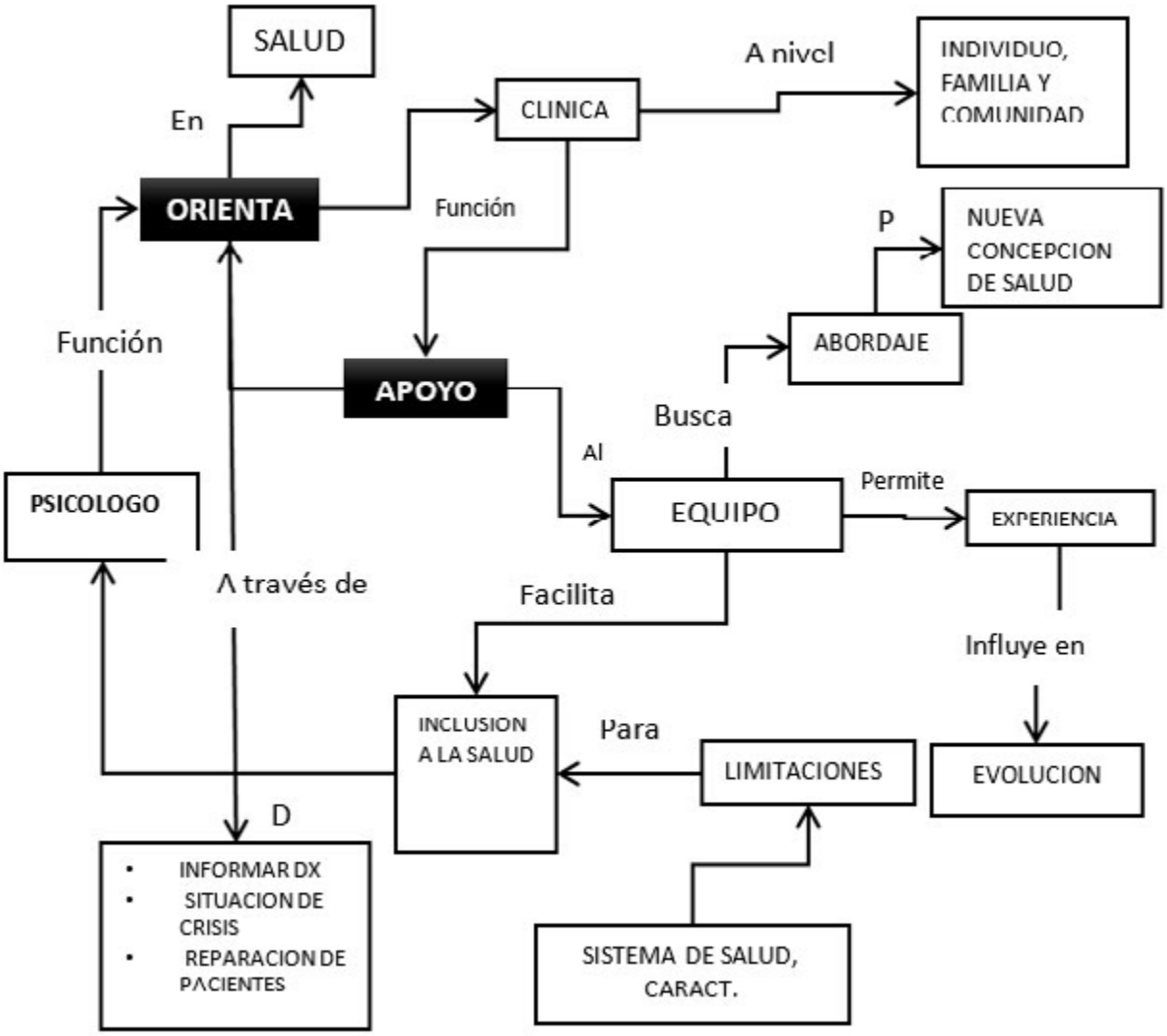


Figura N°1. *Campo de representación de la RS del Psicólogo en profesionales – docentes de la Facultad de Salud de la Universidad del Magdalena.*

DISCUSIÓN

Se buscó establecer las relaciones que le dan sentido y significado a la representación, a través de un proceso de triangulación interpretativa, en el cual se ponen en relación: el vértice de la realidad (constituida por la descripción), el vértice teórico y el vértice del observador-investigador (De Tezanos, 1998). Para una mejor comprensión la interpretación de los resultados se divide en diferentes temáticas las cuales son presentadas de acuerdo a la jerarquización dada por la estructura de la representación expuesta en el apartado de resultados (Ver figura 1).

La Orientación, La Función Principal Del Psicólogo

La orientación, además de ser un elemento central por la frecuencia con la que se repite y de tener un lugar preferente en lo manifestado por los profesionales - docentes, también es una función que relacionan con los diversos campos de acción del psicólogo y con las diferentes poblaciones a las que su trabajo está dirigido, expresaron así: *"que la principal en la psicología es la orientación" (…), a la familia, el individuo y la comunidad" (A1: P3)* siguiendo esta línea, Senta (1979, citado por Molina, S. F.), plantea la orientación como "un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar".

Con relación a lo anterior Silva (2009) expresa que "en la actualidad la orientación psicológica ha tomado un mayor impulso, es así que observamos un gran número de profesionales de diversas especialidades que se han avocada a esta función, en el ámbito escolar, organizacional/laboral, hospitalario o en el consultorio privado".

El Psicólogo Como Apoyo En El Área De La Salud

Con respecto al apoyo que es el otro elemento considerado hipotéticamente central, los participantes comentan que *"…Por así decirlo ellos tiene ahí como un apoyo, es como un profesional adicional a los profesionales de la salud que prestan un servicio y que hacen parte del complemento de salud" (A3: P12) "nosotros que estamos en el área de la salud un apoyo supremamente importante, es como la parte humana de ese paciente, a veces uno no tiene todo el tiempo como para escuchar al paciente" (A4:P14)*. El psicólogo cumple una función en el área de la salud, complementaria, adicional y que define su labor dentro del equipo interdisciplinar.

Se destaca que el apoyo al que ellos hacen referencia tiene que ver con la orientación al paciente, considerando también ésta como una de las funciones principales que tiene este profesional en el área de la salud, y está dirigida primordialmente hacia su salud mental *"…el psicólogo debe darle la parte de la orientación hacia la atención en el orden de salud mental" (A7: P22),* es así que para ellos el orientación está relacionada con los aspectos emocionales y psicosociales, *"… siempre he visto el psicólogo apoyando esa parte, como psicosocial del paciente en su entorno, la relación con su familia, con el manejo del paciente, con el estado de ánimo" (A9:P25)* En relación a esto Tobón & Núñez (2000) expresa que aún muchos profesionales perciben al psicólogo como un especialista en problemas de salud mental y solamente le remiten pacientes cuando tienen serios trastornos a nivel mental o comportamental.

Los participantes requieren del apoyo del psicólogo en diferentes situaciones tales como la entrega de un diagnostico médico, situaciones de crisis o cuando no encuentran una explicación desde el sustrato biológico, lo anterior de acuerdo con Zas (2009) serían falsas funciones que se le atribuyen al psicólogo dentro de las instituciones de salud, así dice que al psicólogo se le ha solicitado sus servicios para anunciar muertes, operaciones, y otros hechos desagradables, como se evidencia en una de las experiencias relatada en la investigación: *"Recuerdo, teníamos un paciente del que sospechábamos tenia VIH, era un paciente jovencito entonces le dijimos a la psicóloga que trabajaba en la institución y ella habló con él y su esposa y fue así que el accedió sin ningún problema, cuando le hicieron el examen el estaba tranquilo. (A4: P13)*, o en el caso de que un paciente hay sido visto por muchos especialistas y no le encontraran nada y es además un paciente de los llamados "conflictivo", llaman al psicólogo para que, previo a su alta que se producirá en ese día, descubra que su problema es psíquico, con relación a esto, una de las experiencias citadas fue: *"En alguna oportunidad tuve una paciente que manifestaba unos dolores dentales, y eso se hacían todos los exámenes, y lo mandamos a donde un psicólogo y nos dimos cuenta que el problema era psicológico" (A2: P9)*.

El Psicólogo: Salud Física Y Mental

Para los participantes el psicólogo aborda solo la salud mental del paciente obviando la labor que tiene también dentro de la salud física, ya que los psicólogos pueden y deben atender a la población en su salud física y en su desarrollo, además de seguir atendiendo a los afectados específicamente por enfermedades mentales (Martínez, 1994).

Entre las múltiples actividades que se le han asignado al Psicólogo que puede desarrollar e intervenir en una institución de salud se encuentran, la perspectiva preventiva, la preparación e intervención para procedimientos; en portadores de enfermedades agudas o crónicas; tratamiento del dolor crónico; en adicciones e intervención psicosocial (Mucci y Benaim, 2005). En síntesis, el psicólogo debe traspasar los límites de la práctica estrictamente clínica para poder trabajar en: prevención, atención al individuo y a la comunidad, seguimiento de los procesos individuales y colectivos afectados en su salud (Martínez, 1994).

Es importante considerar con respecto a lo anterior, que los participantes no establecen una diferencia entre el psicólogo clínico y el psicólogo de la salud, es así que en sus apreciaciones manifiestan que *"en el área de la salud el psicólogo trabaja como psicólogo clínico" (A8:P23),* de hecho en ninguna de las entrevistas mencionan al psicólogo de la salud, sino que *"el psicólogo clínico está ubicado en instituciones hospitalarias, es la persona que esta conjuntamente con el personal clínico, para ayudar en los problemas de los pacientes" (A1:P1)* evidenciándose la confusión que tienen en relación a los roles y funciones del psicólogo clínico y psicólogo de la salud.

En la actualidad la literatura hace una diferenciación del campo y función entre el psicólogo de la salud y el psicólogo clínico, así Marino Pérez (1991, citado por Rodríguez, 1998), concluye que la psicología de la salud le interesa el estudio de aquellos procesos psicológicos que participan en la determinación del estado de salud, en el riesgo de enfermar y en la recuperación (Morales, 1995 citado por Morales, 1997), mientras que la psicología clínica se ocupa en los problemas psicológicos por sí mismos.

Todos los resultados expuestos hasta el momento tienen similitud con un estudio realizado en Argentina sobre las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales, realizado a usuarios de los servicios de salud, se encontró que en el área de la salud sobresalen como competencias más valoradas las relacionadas con las tareas de psicología clínica y entre las habilidades más necesitadas por los usuarios del sistema se encuentran las tareas de orientación psicológica y tratamiento psicológico, las tareas de interconsulta y entrevistas de diagnostico clínico (Castro, 2004).

Trabajo Interdisciplinar: El Reto En La Nueva Concepción De La Salud.

Desde la nueva concepción de la salud proclamada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que considera a esta como un "Estado completo de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o dolencia", y dirigida hacia al abordaje biopsicosocial del ser humano (Vélez, 2007) se plantea el reto de la convergencia de diferentes disciplinas para lograr un abordaje integral de las personas, en este sentido los participantes expresan sobre la inclusión del psicólogo al equipo interdisciplinar *"la definición hoy en día de salud, nos habla de un equilibrio biopsicosocial, obligatoriamente está incluida ahí esas funciones importantes que ejerce el psicólogo" (A9: P:26) "es precisamente para darle a salud ese toque que se necesita de la psicología porque es que hace parte del equipo de salud" (A2:P10).*

Hoy por hoy la complejidad de los procesos de salud y enfermedad exigen la configuración en donde cada uno aporte sus conocimientos para llegar a un objetivo común (Arrivillaga, 2007), en referencia a ello algunos de los sujetos expresaron*"…cuando uno lograr trabajar con un equipo de salud donde el médico, la enfermera y el psicólogo hace su aporte, te das cuenta que la meta con el paciente se logra mucho mejor, porque cada quien desde su óptica profesional tiene un abordaje diferente del paciente esa es la idea del trabajo interdisciplinar" (A5: P:17),* por tanto en la atención sanitaria trabajan un gran número de profesionales: trabajadores sociales, auxiliares de enfermería, enfermeros, médicos, etc. cada uno de estos profesionales tiene distintas responsabilidades y competencias (Portillo, Portillo y Rodrigo, S.f.).

Inclusión Del Psicólogo En La Salud: Limitaciones

Es importante considerar que hay una serie de limitaciones para la inclusión y para la aplicación de todos los elementos que se han planteado desde la teoría en referencia al psicólogo de la salud. Debe tenerse presente que la forma como se han estructurado las reglamentaciones y normas dentro de los sistemas de salud han perpetuado la permanencia de un modelo biomédico disfrazado de cambio (Tobón & Nuñez, 2000) y no se le ha concedido al psicólogo una clara ubicación en el sistema, aunque se reconoce, cada vez con mayor claridad, su importante papel en el desarrollo de programas de prevención, promoción e intervención efectivos (Durán, Hernández y Becerrra, 1995; Laviana, 1998, citados por Londoño, Valencia & Vinaccia, 2006), provocando así una limitación en el sistema de atención integral. *"Actualmente tenemos una situación muy seria, porque se te limita, no te autorizan una consulta con psicología entonces la limitación la está colocando la forma en la que se maneja nuestra legislación" (A5:P17)*

Otra dificultad que se presenta está relacionada con las diferencias individuales de los profesionales de la psicología ya que *"… cuando uno llega a las instituciones de salud, a veces el psicólogo el mismo se aísla, se separa de la situación realmente del paciente" (A4:P14) "siempre maneja un perfil bajo en la atención integral al paciente"*

(A9:P25).

La formación es también una limitación que hace parte del sentir de los participantes: "… S*e requiere desde el inicio del proceso de formación de los profesionales meterlos en esa línea, que nos obligue a todos a pensar como en funciones integrales para la prestación del servicio" (A9:P26)*, esto se relaciona con lo planteado por Martínez (1994), que dice que la formación que debería permitir al psicólogo su plena integración en el ámbito de la salud, es todavía demasiado artesanal y carece en su concepción de la globalidad para la atención a la población. Tal formación se configura como un fuerte componente de la determinación de un perfil profesional inadecuado para la realidad de salud del país (Dimenstein, 2003).

La formación profesional tubular, sin contacto con las otras disciplinas y sin la capacidad de trabajo en equipo multidisciplinario, se constituye en una limitación para el psicólogo pues no le da la posibilidad de entender a las otras profesiones, el psicólogo debe tener una preparación multidisciplinaria que le prepare para abordar la compleja y multifacética realidad humana (Chiappo, s.f.).

Vale la pena rescatar dentro del discurso de los participantes, los aspectos relacionados con la aplicación del modelo biopsicosocial y la inclusión del psicólogo al ámbito de la salud, ya que el sistema lo ha impedido a través de sus múltiples limitaciones prácticas y normativas.

No obstante surgen los siguientes interrogantes: ¿Debe el psicólogo reorientar su práctica, ahora dirigida al campo clínico, para superar ese modelo de actuación reducido como lo es el Biomédico? ¿Es necesario crear espacios de intervención en salud, que faciliten la integración a nivel interdisciplinar? ¿Los psicólogos consideran que su práctica profesional en el área de la salud, está enmarcada en el apoyo a los médicos, odontólogos y enfermeros?

REFERENCIAS

Abric, J. (1994). Las Representaciones Sociales: Aspectos Teoricos. En *Practiques sociales et Representations.* Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.

Aigneren, M., (s. f.) La Técnica De Recolección De Información Mediante Los Grupos Focales. Universidad de Antioquia. Recuperado en *www.inppares.org/revistasss/.../11%20-%20**Grupos**%20**Focales**.pdf*

Antman, J. (s.f). Representaciones sociales de los Psicologos concurrentes de salud mental acerca del quehacer del psicologo. Recuperado en http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/quehacer_del_psicologo_0013.

Araya, S. (2002). Las Representaciones Sociales: Ejes Teoricos Para Su Discusión. San Jóse, Costa Rica: Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales.

Arrivillaga, M. (2007). Psicología y salud pública: tensiones, encuentros y desafíos. Universitas Psychologica. 8(1) 137-148. Recuperado en: http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V08N01A11.pdf

Arróspide, J., Blanco, F., Casanueva, F., & Díaz, O. (s.f.). Estudio de las representaciones sociales del psicologos

en el medio Universitario de la comunidad autonoma del pais vasco. Recuperado en http://www.ehu.es/.../Representaciones%20sociales%20del%20psicologo%20en%20la

Basabe, N., & Páez, D., (1992). Los jóvenes y el consumo de alcohol. Madrid: Fundamentos.

Castro, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las Necesidades de Perfiles Profesionales en los diferentes ámbitos Laborales. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 21(002). 117-152. Recuperado en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18021201.pdf

Chiappo, L. (S. F.) Vocación del Psicólogo. *Revista Psicológica Herediana*. 101-102. Recuperado en: http://www.upch.edu.pe/fapsi/rph/NUMERO/Chiappo.pdf

De Tezanos, A. (1998). Una Etnografía de la Etnografía. Bogotá D.C.: Ediciones Antropos Ltda.

Dimenstein, M. (2003) Los (des) Caminos de la Formación Profesional del Psicólogo en Brasil para la Actuación en la Salud Pública. *Revista Panam Salud Pública*. 13(5). 341-345. Recuperado en: http://journal.paho.org/uploads/1155581663.pdf

Flórez-Alarcón, L. (2006). La Psicologia de la Salud en Colombia. *Universitas Psychologica,* 5(3), 681-693.

Gunter, E. (2002). *Las Representaciones Sociales.* Recuperado en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/.../egg%20las%20representaciones.pdf

Henríquez, Karen. (S.f). La fuga en niñas y adolescentes en sistemas de residencia especializada. Universidad Alberto Hurtado. Chile. Recuperado en http://www.trabajosocial.uahurtado.cl/download/arthenriquez.pdf

Lacolla, L.(2005) Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1,No.3 Disponible en Internet: <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061

Londoño, C., Valencia, S. & Vinaccia, S. (2006) El papel del Psicólogo en la Salud Publica. *Revista Psicología y Salud*. 16(002). 199-205. Recuperado en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/291/29116209.pdf

Martínez, M. (1994) La Psicología Clínica en la actualidad: Salud, Formación e Interdisciplinariedad. *Anuario de Psicología*. (63) 213-217. Recuperado en: http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61248/88938

Molina, D. (S.F.) Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en: http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF

Mora, M. (2002). La teoría de Las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Revista Athenea Digital No 2. Recuperado en psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/.../55/55

Morales, F. (1997). *Introducción al Estudio de la Psicología de la Salud.* **México: Editorial UniSon.**

Moscovici, S. (1979). La representación social un concepto perdido. En "El Psicoanálisis, su imagen y su público". Ed. Huemul, Buenos Aires. 2da. edición. Cap. I, pp. 27-44

Mucci, M. & Benaim, D. (2005) Psicología y Salud. Calidoscopio de Prácticas Diversas. *Revista Psicodebate 6.*

Psicología, Cultura y Sociedad. 123-137. Recuperado en: http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2009.pdf

Perera, M. (1999). *A Propósito de las Representaciones Sociales.Apuntes Teoricos, Trayectoria y Actualidad.* La Habana: Centro de Investigación en Estudios Psicologicos y Sociologicos .

Portillo, M., Portillo R. & Rodrigo, F. (S.F.) Promoción de la Salud y Apoyo Psicológico al Paciente. Recuperado en: http://www.macmillanprofesional.es/fileadmin/files/online_files/_pro/demo/contenidos/libros_del_alumno/PROMO_DEMO_Web.pdf

Rodríguez, J. (1998) Psicología de la Salud y Psicología Clínica. *Revista Papeles del Psicólogo.* (69). Recuperado en: http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=772

Rodriguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodriguez, T. & Garcia, M., *Representaciones Sociales. Teoria e Investigación* (157-188). Guadalajara: Universidad de Guadalajara

Rodríguez, U., Cortes, S., & Varela, M., (2007). Representación Socioespacial del Centro *Histórico de la Ciudad de Santa Marta – Colombia.* Universidad Del Magdalena, Santa Marta, Col.

Rodríguez, U., (2010). *Representación social del medio ambiente y la educación ambiental. Estudio en la ciudad de Santa Marta, Colombia.* (Tesis de Maestría) Universidad Del Magdalena, Santa Marta, Col.

Romo, R. (2000). *Una mirada a la construccion de identidades: Los Psicologos de la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara: CUCSH Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanas.

Salamanca, A. B., & Martin-Crespo, C. (2007). El Muestreo En La Investigación Cualitativa. *Nure Investigación* (27).

Vélez, A. (2007). Nuevas dimensiones del concepto de salud: el derecho a la salud en el estado social de derecho. Hacia la Promoción de la Salud. 12; 63 – 78. Recuperado en: http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%2012_6.pdf

Tobón, S., & Nuñez, A. C. (2000). Psicología y Sistema de salud en Latinoamerica. *Perspectivas en psicología*, 21- 40.

Torres, T. M., Maheda, M. T., & Aranda, C. (2004). Representaciones Sociales del Psicologo: Investigación Cualitativa en el Ambito de la Formacion de Profesionales de la Salud. *Revista de Educación y Desarrollo,* (2), 29-42.

Zas, B. (2009) La Psicología en las Instituciones de Salud. *Psicología Online.* Recuperado en: http://www.psicologia-online.com/colaboradores/barbara/index.shtml

EJE TEMÁTICO III.
APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA MULTICULTURALIDAD LATINOAMERICANA

1. Construyendo una concepción de salud mental y bienestar contextualizada para comunidades indígenas de la Amazonía. (Liliana Andrea Moreno Espejo)
2. Atributos de la masculinidad preferidos por universitarias santandereanas. (Diana Carolina Cepeda Argüello, Mónica Daniela Galvis Castellanos, Diana Carolina Meza Villada)
3. Comunicación en la salud sexual entre universitarios y padres colombianos. (Ana Fernanda Uribe Rodrígguez, Jennifer Castellanos Barreto)
4. Etnocidio y salud psicológica. (Rosa Suárez Prieto)

1 - HACIA UNA CONCEPCIÓN DE SALUD MENTAL Y BIENESTAR AJUSTADA A COMUNIDADES INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA.

Liliana Andrea Moreno-Espejo

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Colombia

RESUMEN

Este es un trabajo de investigación cualitativa (etnografía crítica), realizado mediante un muestreo por oportunidad (382 participantes de las etnias de la Amazonía Colombiana), y que corresponde a un enfoque crítico social, cuyo objetivo fue realizar una inmersión cultural para reconocer la perspectiva del bienestar y salud mental de las etnias de la Amazonía colombiana, identificando las percepciones que los habitantes tienen frente a algunas problemáticas descritas en diferentes estudios y que constituirían las dificultades en la población: embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, consumo de SPA, choque cultural, alteración del proyecto de vida, entre otros. Las categorías de análisis se relacionan con las diferentes etapas del ciclo vital: la primera infancia; la niñez; la adolescencia; la familia indígena; el adulto mayor y el proceso de envejecimiento; y las variables socioculturales que impactan la vida en la comunidad indígena Amazónica.

TOWARDS A CONCEPT OF MENTAL HEALTH AND WELL ADJUSTED TO INDIGENOUS COMMUNITIES OF THE AMAZON.

ABSTRACT

This investigative work is an qualitative research (critical ethnography), accomplished through an sampling of opportunity (382 participants of different ethnicities of the Colombian amazon), and with a approach critical social, whose objective consist in a cultural immersion to recognize the welfare perspective and mental health in those ethnicities in the Colombian amazon, identifying the perception of those habitants about some problematic described in different studies and may be the difficulties in those population: teen pregnancy, domestic violence, substance use, culture clash, alteration of the life project, among others. The categories of analysis have relative with the different life cycle stages: the early childhood, childhood, adolescence, the indigenous family, elderly and the aging process, and the sociocultural variables which impact the community family life in the Amazon indigenous community

PALABRAS CLAVE: Amazonas, Etnias, Bienestar, Salud mental, Rol del psicólogo.

KEYWORDS: Amazon, Ethnic Groups, Wellness, Mental Health, Role of the Psychologist

Correo electrónico: lmoreno@jdc.edu.co

MORENO ESPEJO LILIANA ANDREA - C.C. 40047446 Tunja, Boyacá

Formación

Psicóloga (2006), Especialista en salud ocupacional y prevención de riesgos laborales (2007) – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Tunja, Boyacá. Diplomada en metodología de la investigación científica en salud (2005). Maestría en neuropsicología y educación línea investigativa (en curso) – Universidad Internacional de la Rioja.

Experiencia

Psicóloga ejecutora de planes territoriales de salud en municipios de Boyacá (componente de salud mental). Psicóloga en comisarías de familia en municipios de Boyacá. Directivo de áreas de talento humano, organización y calidad en organizaciones públicas y privadas. Psicóloga consultora y en práctica particular. Docente Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2008 – 2011). Directora de Bienestar Universitario (2013) y Directora de Talento Humano (2014) en Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Docente del programa de trabajo social Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Tunja) 2015. Investigadora en grupo niñez y juventud (categoría B, Colciencias) – línea dinámica y estructura familiar – Fundación Universitaria Juan de Castellanos 2015.

Labor investigativa

Par evaluador de artículo revista Desarrollo, Economía y Sociedad. Jurado de trabajo de grado (pregrado): Proyecto de vida en adolescentes del Colegio Nacionalizado Universitario Sede Campestre del Municipio de Velez Santander 2015. Organizadora Primer Congreso Regional Sobre Familias. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja 2015. Difusión de conocimiento en programas radiales y televisivos en: Familia y salud mental, y desarrollo neuropsicológico infantil.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades indígenas de la Amazonía Colombiana han sido ampliamente abordadas y exploradas al reconocer su importancia y sus particularidades en lo que refiere al desarrollo social y humano que se da en ellas. Es importante tener en cuenta un referente en el tema de salud y bienestar, que, en este caso, será el acuñado por la OMS en cuanto que no debe tratarse únicamente la salud como la ausencia de enfermedad o dolencia alguna en la persona, sino que debemos buscar que las personas alcancen el mayor nivel de bienestar y salud posible, lo cual es especialmente necesario cuando estamos abordando el importante tema de la salud mental desde un enfoque comunitario que nos permita determinar los criterios propios para una población en virtud de sus particularidades (OMS, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior, especialmente en lo referente a la salud mental, la OMS postula que "los problemas de salud mental, sociales y de conducta pueden interactuar intensificando los efectos que cada uno ejerce sobre la conducta y el bienestar" (OMS, s.f., p. 15), lo cual puede ser apoyado por los profesionales que

asumimos el reto de la salud mental desde la práctica clínica y la comunitaria. Por lo anteriormente expuesto es de suma importancia que los psicólogos de la región latinoamericana abordemos este compromiso de manera contextualizada y ajustada a las particularidades de nuestro contexto. Contamos para ello con algunos estudios importantes que nos pueden orientar en este sentido, por ejemplo, si tenemos en cuenta el perfil epidemiológico de los pueblos indígenas de Colombia (s.f.), encontraremos que existe una importante cantidad de determinantes sociales de la salud en las poblaciones indígenas de la Amazonía Colombiana que pueden y deben ser abordadas por los psicólogos desde su enfoque científico (más allá del afán intervencionista) sobre las realidades de dichos pueblos.

OBJETIVO

Esta investigación se propone identificar aspectos propios de las culturas de la Amazonía Colombiana que pueden estar influyendo como factor de riesgo o protector para la salud mental de sus integrantes. Esta es una experiencia de exploración y re significación realizada en el año 2013 con las comunidades indígenas del Amazonas Colombiano. El objetivo era realizar una inmersión cultural para reconocer la perspectiva del bienestar y la salud mental de las diferentes etnias de la Amazonía colombiana, especialmente las comunidades Cocama, Inga, Bora, Huitoto y Tikuna que tienen su asentamiento en los corregimientos de Tarapacá, Puerto Nuevo, Puerto Huila y El Álamo, sin desconocer la influencia que sobre estas comunidades tiene el hecho de ubicarse en una zona de frontera en que reciben información de Perú y Brasil, incluso con más intensidad que de Colombia.

El propósito fundamental fue reconocer la percepción general de estas personas frente a algunas problemáticas descritas por los diferentes estudios identificados por Restrepo V., Ordúz J., Tascón S., Holguín H. y Portilla L., en el año 2006; problemáticas que constituirían las principales dificultades en la población (desde una perspectiva externa): embarazo infantil y adolescente, violencia al interior de las familias, consumo de Sustancias psicoactivas, dificultades con las pautas de crianza, dificultades en las relaciones familiares, así como de tipo académico, dificultades derivadas del choque cultural, alteración del proyecto de vida culturalmente establecido por la inclusión de elementos externos, entre otros más específicos que podemos evidenciar en el Perfil Epidemiológico de los Pueblos Indígenas elaborado por el Ministerio de la Salud y la Protección Social (s.f).

MÉTODO

Respecto a las categorías de análisis, estas se relacionan con las diferentes etapas del ciclo vital, así: Exploración de las vivencias en la primera infancia en las comunidades indígenas; las dinámicas propias de la niñez en las comunidades indígenas; el ser adolescente en las comunidades indígenas; la familia y sus dinámicas en la cultura indígena; el adulto mayor y el proceso de envejecimiento en las comunidades indígenas; y, finalmente, las variables socioculturales que impactan la vida de las comunidades indígenas Amazónicas. Esta investigación se realiza con una metodología de investigación cualitativa, la cual es definida por Bonilla y Rodríguez (1997) como el tipo de investigación que busca hacer una aproximación global de las situaciones de las ciencias sociales para describirlas y comprenderlas de manera inductiva. El enfoque asumido en el estudio es el crítico – social que es definido como una perspectiva que sirve a la libertad y la autonomía racional apoyando la misión de la ciencia social al fomentar que sea crítica y disuelva las limitaciones de su propia naturaleza, interpretando y dando significado a la realidad y haciendo que los mecanismos causales subyacentes

sean visibles para aquellos a quienes afectan (Carr&Kemis, 1988). El diseño metodológico corresponde a la etnografía crítica, por lo que se emprenden descripciones interpretadas según la naturaleza del fenómeno analizado, asumiendo una postura crítica. La etnografía critica es útil para este tipo de investigaciones ya que traspasa los objetivos de la descripción y la comprensión para asumir una postura más comprometida con la intervención, el cambio y la transformación social (López. 2001; Margalef. S.f, McLaren, 1998).

En esta investigación se abordaron grupos de niños de diferentes edades, adolescentes, adultos, familias, adultos mayores, instituciones gubernamentales, organizaciones indígenas de las etnias ya referidas mediante un muestreo por oportunidad. De acuerdo a la actividad a desarrollar se convocaron grupos de habitantes que participaron en ellas, logrando un total de 382 participantes, gracias a los cuales se estructuran los hallazgos que aquí se presentan.

RESULTADOS

Los hallazgos más relevantes de esta investigación se presentan a continuación según las categorías de análisis establecidas.

En lo concerniente a la situación de la primera infancia, encontramos que el desarrollo en esta etapa se da sin mayor intervención de los adultos pues no cuentan con formación en estimulación, desarrollo infantil u otras herramientas similares, por lo que se da de una forma más o menos natural y de acuerdo al contexto, es decir, el niño aprende en contacto y en la interacción con la naturaleza y la comunidad. El cuidado de los niños está a cargo de la familia o la comunidad, a excepción de Tarapacá que, al ser el corregimiento más grande, cuenta con un centro de atención para niños en primera infancia que se centra en la enseñanza de hábitos de higiene y alimentación a los niños y se convierte en una opción para el cuidado de los niños especialmente de las madres más jóvenes, fenómeno que analizaremos más adelante.

Las pautas de crianza y el manejo disciplinario se dan en el marco del respeto familiar por el desarrollo y bienestar de los miembros así como procurando evitar la violencia. Sin embargo, la afectividad, especialmente en la relación paterno – filial, es limitada y no se evidencia de manera espontánea lo cual no implica la falta de afectividad sino unas formas de expresión emocional culturalmente distintas de las que se esperan en otros contextos, pues el cariño se asocia con el cuidado, atención y apoyo, principalmente.

La división en los roles masculino y femenino están culturalmente establecidos y son muy claros, lo que se hace evidente también en cuanto a los roles paterno y materno. Así, por ejemplo, los hombres y niños mayores se enfocan en la caza y actividades fuera del ámbito doméstico, mientras que las mujeres y niños pequeños realizan sus labores en el ámbito familiar y de recolección. Esta división de roles es ampliamente difundida y aceptada en las comunidades y no representa para sus miembros algún tipo de discriminación, malestar o limitación sino una forma de realizar su proyecto de vida de acuerdo a las pautas de su cultura. La formación de los niños les direcciona en este sentido aunque estas pautas se pueden ver afectadas por los elementos de culturas externas, lo cual discutiremos más adelante en lo concerniente a los procesos de preservación y cambio de la identidad cultural indígena.

En cuanto a la infancia, esta se ve influenciada por los valores propios de su comunidad (en cuanto a roles, normas, juegos y expectativas) pero, adicionalmente, se ve afectada por la interacción con otras culturas y

con personas procedentes de otras regiones del país que poco a poco les han abierto horizontes nuevos que como comunidad están tratando de adoptar (la tecnología, celulares, juegos de video, televisión internacional, internet, redes sociales, entre otros). Sin embargo, en estas comunidades las responsabilidades en la infancia se distribuyen de acuerdo al género y a la edad de los niños, lo que permite que asuman responsabilidades de acuerdo a las necesidades de la familia y la comunidad que les preparan para su vida como adultos integrantes de su respectiva comunidad.

Los adultos de las etnias manifiestan que poco a poco se ha venido presentando con más frecuencia el fenómeno de la maternidad en la niñez (madres de 10 a 12 años). La mayoría de ellas han asumido el ser madres cabeza de familia con niños fruto de relaciones con los soldados pertenecientes al batallón de la región, especialmente el colombiano. Esta situación ha sido también expuesta por el comandante del batallón quién, además, manifestó su preocupación por esta tendencia y la forma en que ha venido en aumento. Al intervenir con los soldados, se evidenció en ellos un importante desconocimiento sobre la cultura de las etnias indígenas de la región que se hace presente en su discurso, reconociendo ellos mismos que en otro lugar del país este tipo de comportamientos les podría representar dificultades legales pero que en estas culturas los mismos padres inducen a las niñas a buscarlos con la esperanza de que las saquen de la región para que tengan un mejor porvenir. Sin embargo, esto no sucede porque la mayoría de ellos ya cuentan con sus familias en sus lugares de origen. El sacerdote que labora como misionero en la región manifiesta que esta dificultad ha desestructurado a las comunidades pues han tenido que asumir dinámicas que no les eran propias (como el cuidado de niñas - madres con embarazos de alto riesgo, el cuidado familiar de los niños (madre e hijo), el manejo del proyecto de vida culturalmente esperado de estas niñas y sus hijos, entre otros). Los jóvenes de la región manifiestan rechazo hacia la idea de entablar una relación afectiva futura con una joven que haya sido madre en la infancia, especialmente si el padre del niño fue un soldado o alguien externo a la comunidad, lo cual fue validado en entrevistas con varios de ellos.

En cuanto al aspecto académico, este se considera importante pero no presenta una gran relevancia, especialmente debido a las dificultades de acceso a las escuelas en los corregimientos más alejados, las cuales no permiten que la educación se consolide como un derecho y deber de la comunidad (por lo que las familias han privilegiado la formación humana por encima de la académica tradicional). Adicionalmente, los escasos docentes que laboran en esta zona han manifestado un interés creciente en su cualificación para poder realizar un proceso de formación más ajustado a la realidad de las comunidades, pero la mayoría de los docentes reconoce que no cuentan con formación profesional ni formación en etnoeducación y, al proceder de otras regiones del país, esto ha tenido un impacto en la protección y fomento de la cultura propia de la región (UNICEF, s.f.). Los docentes se convierten en referentes de los niños y jóvenes frente a sus expectativas y proyecto de vida, por lo que al desconocer la cultura propia de cada etnia pueden estar influyendo de una manera inadecuada en la protección o transformación cultural de las mismas.

En cuanto a los adolescentes, se evidenciaron dificultades importantes frente al establecimiento de su rol y su apropiación cultural frente a las expectativas individuales que se han construido desde la perspectiva de otros lugares del país y otros países con los que se tiene contacto en la región (Brasil y Perú). Existe una dificultad que las comunidades han identificado hace algún tiempo por el embarazo adolescente especialmente por el impacto que los soldados tienen sobre esta dinámica en las poblaciones (UNICEF, 2012). Comienza a verse un

incremento en las situaciones de madres cabeza de familia lo cual ya exploramos a profundidad en la categoría de la infancia pues la problemática parte desde la infancia (ONU, 2011).

También se encuentra presente el consumo de SPA (especialmente alcohol, tabaco y marihuana) en los lugares de socialización que se encuentran en los corregimientos más grandes y que han sido abiertos con una función puramente económica y sin tener en cuenta las formas de brindar espacios de diversión para los jóvenes de acuerdo a su contexto (encontramos bares, discotecas, billares, campos de tejo, entre otros), es decir, por particulares sin la intervención de ninguna autoridad indígena o civil. Del mismo modo, los ancianos de las comunidades manifiestan su preocupación por la sencilla accesibilidad a este tipo de sustancias derivada del comercio por el río (Lopera y Rojas, 2012). Cabe anotar que las comunidades manifiestan su preocupación puntualmente por la edad de inicio en el consumo de estas sustancias y para ellos tiene un papel fundamental el motivo del joven para su consumo, por lo que existirían unos motivantes más o menos aceptados para su consumo (luego de cierta edad, para un fin particular de conexión natural, participación en ritos, entre otros).

Otro aspecto relevante en la adolescencia indígena es el que tiene que ver con el proyecto de vida, el cual ha comenzado a incorporar paulatinamente la expectativa de ingresar a una carrera universitaria (87% según exploración realizada), manifestando un especial interés por las carreras como medicina, enfermería, derecho, afines al cuidado del medio ambiente y la carrera militar (Lopera y Rojas, 2012). Sin embargo, el 100% de los adolescentes que participaron en esta investigación perciben abandono estatal y falta de apoyo de sus familias para la consecución de esta meta. Por su parte, las familias manifiestan interés en apoyarlos pero consideran que sus medios para generar ingresos no les deja los excedentes necesarios para apoyarlos en ese sentido, especialmente en lo que tiene que ver con el traslado a otras ciudades y Departamentos. Asimismo, modo manifiestan temor por la tendencia de los jóvenes a no volver a sus comunidades sino establecer sus proyectos de vida en otros contextos.

En cuanto a las familias, la mayoría se conforman alrededor de la adolescencia lo que intensifica aspectos como la búsqueda de pareja en esta edad. Por lo general la comunidad espera que estas uniones se den entre integrantes de una misma etnia pues existen diferenciaciones claras entre ellas y esta práctica facilita aspectos importantes como la crianza de los hijos y la participación en la vida como grupo. Se evidencia una fuerte importancia del apoyo de la familia de origen y la comunidad para la conformación de la nueva familia, evidenciándose aspectos tan propios de su cultura como la construcción de la vivienda de la nueva familia, la cual es asumida por la comunidad mediante jornadas de trabajo en que cada uno tiene un rol específico que facilita el proceso, que puede tardar 2 semanas dado que están construidas en su totalidad en madera (a excepción de las casas de algunas personas que han llegado a la región y que las han construido de otra manera). El manejo de la propiedad privada no es relevante en estas culturas, por lo que la nueva familia solo debe buscar un terreno apto que no esté ocupado por otra y en él se construye su vivienda. Progresivamente (y principalmente por influencias externas) se evidencia la inquietud frente a los títulos de propiedad que no son propios de su estilo de vida comunitario, lo que ha generado algunos conflictos al interior de la comunidad.

A pesar del apoyo descrito para la constitución de las familias nuevas, la responsabilidad de la misma y de su consolidación recae en la pareja que la emprende. Para lograr lo anterior, las familias cuentan con roles claramente delimitados por su cultura en que, por ejemplo, la mujer asume la responsabilidad por el ámbito

interno: el hogar, cuidado de los hijos y la recolección en las chagras (pequeñas extensiones en medio de la selva en que cultivan alimentos para su autoconsumo o intercambio con otras familias) y el hombre asume su papel predominantemente en el ámbito externo: las labores de cacería, intercambios "comerciales" y vida en comunidad. Esta división de roles tiene una lógica propia de estas comunidades y busca preservar su cultura, reconociendo el papel central de la familia y la mujer en su cotidianidad (Lopera y Rojas, 2012), debido a que ella se orienta a mantener su familia unida y a sus hijos saludables, convirtiéndose en la principal promotora de la salud física y mental de sus miembros (Bustamante y Contreras, 2012). Es de anotar que esta división de roles no es asumida como una desventaja de un género frente al otro y no causa, en general, dificultades o malestar, aunque la incursión de parejas de otras regiones con dinámicas diferentes comienza a generar algunas inconformidades frente al tema que casi siempre son resueltas con ayuda de los ancianos y los líderes de la comunidad.

Adicionalmente, se evidencia la influencia de la iglesia católica y sus preceptos en la conformación de las familias y en su dinámica cotidiana generando nuevas formas de relacionarse en torno, por ejemplo, a la esfera espiritual de los miembros de la familia. En este aspecto, se ha evidenciado un proceso de hibridación cultural que les ha permitido incorporar elementos de esta religión junto con sus formas culturales propias para acuñar lo más significativo de cada una de ellas y preservar de una manera general la propia identidad (García, 2009).

Se encontró adicionalmente, la existencia de algunas dificultades en salud mental relacionadas con abuso sexual intrafamiliar, especialmente entre hermanos, asociado al consumo de alcohol de los jóvenes en diferentes espacios y actividades que encuentran en sus comunidades, lo cual ya había sido descrito en Lopera y Rojas (2012). Estas dificultades sin embargo tienden a pasar inadvertidas ante la falta de mecanismos estatales que brinden herramientas para subsanarlas: así, por ejemplo, en la región existe solo una oficina del ICBF atendida por un trabajador social que debe asumir todas las dificultades que se presenten en estas poblaciones, lo que es claramente insuficiente; además, la atención en salud mental es inexistente limitándose a las esporádicas misiones que llegan a la región o a la atención de las fuerzas armadas colombianas, brasileñas o peruanas. Sin embargo, las comunidades han establecido paulatinamente IPS de medicina tradicional indígena con las que buscan mitigar las dificultades que se les presentan desde sus saberes ancestrales (Samudio, 2006). Para toda esta construcción comunitaria relacionada con la salud mental, continúa siendo fundamental el papel del adulto mayor, tema que abordaremos en seguida.

El adulto mayor - que suele denominarse en algunas etnias, el anciano (sin ninguna connotación negativa del término) - sigue siendo una figura fundamental en la vida de las comunidades indígenas asumiendo un papel de liderazgo derivado de su experiencia y conocimiento de prácticas ancestrales. Sin embargo, este rol se ha venido resignificando debido a la incorporación de elementos culturales de otras regiones del país, lo que ya había sido expuesto por la UNICEF (s.f.). Así, en la medida en que la comunidad tiene más dificultades de acceso más se preserva esta característica y al ser de más fácil acceso más pautas e interpretaciones de tipo externo se van incorporando (la percepción del anciano como alguien que no tiene ya nada que aportar, por ejemplo).

Los ancianos y líderes de las comunidades (curacas) manifiestan su preocupación por el cambio de su cultura expresado en la pérdida y resignificación de muchos de sus ritos (como el mambeo) y por las nuevas pautas y formas de relación entre los miembros de sus comunidades, así como sus nuevas expectativas que se han construido y el ajuste que todo ello ha generado en su cultura y refieren que es mejor mantenerse alejados, razón por la cual, por ejemplo, se presentó el rechazo de la construcción de una carretera que uniera el corregimiento de Tarapacá (el más grande) con Leticia (la capital del Departamento) previendo el cambio cultural y el deterioro ambiental que esta carretera facilitaría, razón por la cual "sacrificaron su comodidad para preservar su cultura", según lo expresó durante la investigación el Curaca del uno de los corregimientos visitados.

Finalmente, las condiciones socio-culturales relacionadas con la percepción de salud y bienestar en estas comunidades incluyen factores como:

- Las dificultades de acceso hacia estas comunidades ha limitado su desarrollo económico (de acuerdo al modelo predominante para el resto del país) pero ha preservado los rasgos más importantes de su identidad cultural.
- La percepción de salud como la conocemos en el Sistema General de Seguridad Social en Salud no existe y es vista como una herramienta inefectiva contra las enfermedades o condiciones que los afectan, razón por la cual cobra más importancia la medicina tradicional organizada como se abordó anteriormente.
- El personal de salud, protección, educación y demás servicios gubernamentales y sociales tiende a ser de otras regiones y, de acuerdo con las entrevistas realizadas, no cuentan con conocimiento ni formación en inteculturalidad o la cosmovisión indígena del mundo, la salud, la enfermedad y el bienestar, lo que ha favorecido conflictos al interior de la comunidad y rechazo hacia dichos funcionarios.
- Los servicios sanitarios y públicos como electricidad, agua potable y alcantarillado no se encuentran estructurados lo que ha favorecido la aparición de ciertos riesgos para la salud (especialmente en la esfera física como malaria, enfermedades gastrointestinales, entre otras) y esto podría generar que se catalogaran como poblaciones vulnerables o en riesgo. Sin embargo, desde su percepción, esta situación se constituye en una oportunidad de preservar su identidad cultural y buscar desde sus propias herramientas las soluciones requeridas (UNICEF, s.f.).
- No se evidenciaron alteraciones importantes referentes al orden público en la región, aunque los habitantes de los corregimientos manifestaron que si hubo una época en que era evidente el hostigamiento por parte de grupos armados ilegales, principalmente asociados a aspectos como minería y transporte de sustancias ilícitas a través del río y sus afluentes.
- La tecnología (televisión por cable, internet, redes sociales) ha comenzado a llegar a los corregimientos más grandes y de acceso más sencillo, trayendo traído consigo la necesidad de que las familias y comunidades de la Amazonía formen a sus niños y adolescentes desde una perspectiva más amplia y ha generado en algunos el temor por la pérdida de los hijos. "Llegará el día en que aquí solo queden ancianos" como manifestó en una entrevista la esposa del Curaca de uno de los corregimientos. Además ha generado la necesidad de una formación diferente sobre el manejo de estas tecnologías y la forma de que se incorporen sin alterar la dinámica de las familias y la comunidad en general.
- La religión católica ha ingresado en las etnias de la Amazonía, siendo aceptada por ellos ante la percepción de que les brinda oportunidades de mayor bienestar espiritual y físico. Esto se ha realizado

a través de un proceso de hibridación cultural (ya abordado) que ha permitido a las personas vivir en armonía con sus creencias ancestrales e incorporar algunos elementos propios de esta religión. Así, por ejemplo, los niños hacen su preparación y la primera comunión en ceremonias que el sacerdote misionero lleva a cabo en diferentes lugares y la viven como una gran fiesta con un alto significado espiritual, pero en su discurso sigue presente su creencia ancestral sobre la sabiduría de la naturaleza. Del mismo modo, la región cuenta con una fiesta patronal en honor a la Virgen del Carmen en la que se vinculan todos los corregimientos y todas las etnias con gran entusiasmo como una oportunidad de compartir entre ellos esta importante ocasión. A manera de anécdota, durante esta investigación, una de las comunidades pidió al sacerdote realizar una ceremonia en una de las casas para ahuyentar a un espíritu de una persona que fue sumergida en el río por una gran serpiente (aunque según los pobladores, pudo ser por un gran pez, el pirarucú) y que, según manifestaban, no los dejaba tranquilos; después del rito realizado la comunidad se percibía más tranquila y confiada en que el espíritu había encontrado su camino y se había ido.

A MODO DE CONCLUSIÓN…

Las comunidades indígenas de la Amazonía colombiana pueden presentar dificultades relacionadas con la salud mental de sus integrantes pero el significado y la interpretación de estas difiere considerablemente de las estructuradas para otras poblaciones.

Los niños de estas comunidades deben convertirse en una población priorizada para abordar su salud y bienestar desde una perspectiva intercultural, para fortalecer así las habilidades necesarias para su calidad de vida, mediante prácticas contextualizadas en salud física y salud mental. Los adolescentes de la Amazonía se encuentran en un proceso de cambio cultural que ha contribuido con la pérdida de algunos de los patrones familiares y culturales que venían siguiendo desde pequeños y esta desestructuración puede traer consigo consecuencias tan importantes como las descritas en esta investigación o en UNICEF (2012).

El rol cultural de la mujer indígena favorece el trabajo con las familias y lo hace más gratificante pues dado que su enfoque principal es su familia, tienden a incorporar fácilmente las prácticas que les sean presentadas como adecuadas, siempre y cuando obedezcan a su cultura y su forma de interpretar y significar su vida.

El adulto mayor y el proceso de envejecimiento tienen un componente cultural gracias al cual podemos encontrar variaciones significativas en el contexto indígena que fortalecen su salud mental pues continúan sintiéndose parte de la vida de la comunidad y cobran mayor importancia en la medida en que tienen mayor edad. La comunidad comparte la responsabilidad del cuidado de sus adultos mayores por lo que no se percibe el abandono que en otros lugares del país si se evidencia.

Las comunidades indígenas tienen una perspectiva espiritual de sus procesos de salud – enfermedad, lo que exige en el profesional de la salud (física y mental) un profundo conocimiento y una visión más amplia de estos conceptos para su abordaje.

Las oportunidades que se brindan y las expectativas que se generan en este tipo de trabajos deben contemplar las posibilidades y limitaciones reales de las personas para su realización, teniendo en cuenta que el proyecto de vida es propio de cada población y debe responder a la realidad específica de la persona que lo construye y no ser impuesto o estructurado desde otras perspectivas culturales y otros sistemas de creencias. Las comunidades cuentan con fortalezas importantes que deben ser identificadas y potencializadas, con el fin de abordar el tema de la salud mental desde su propia perspectiva.

La ausencia de políticas claras del estado colombiano dificulta el abordaje de las situaciones como la violencia intrafamiliar, el abuso sexual infantil, entre otros, por lo que es más efectivo trabajar junto a las autoridades locales (curacas y ancianos), para lograr así una mejora en estos aspectos. El enfoque en salud mental debe contemplar los elementos culturales de la comunidad con la que se espera trabajar. Es fundamental que la perspectiva de salud mental para ellos se construya con la misma comunidad para no problematizar aspectos que no les generan dificultades significativas ni pasar por alto dificultades que les generen sufrimiento emocional, mental y social (Barriguete J., Reartes D., Venegas, Rose-Marie, Moro, M., 2002).

Se requiere personal comprometido con la comunidad que realice una labor permanente más allá de las brigadas y misiones que ocasionalmente llegan a la Amazonía colombiana y que se enfoque en contribuir con la co-construcción de la salud mental y el bienestar de la población que la habita.

El aprendizaje en salud mental obtenido de estas comunidades ofrece nuevas perspectivas a los psicólogos para su labor en la promoción del bienestar del individuo y su comunidad.

Las ideas con las cuales el psicólogo se aproxima a una población específica determinará en gran parte su interpretación de la realidad de la comunidad y favorecerá la aparición de sesgos y juicios de valor. Por lo anterior, es fundamental que este se forme para abordar una comunidad de manera contextualizada y sin el afán exclusivo de estructurar un psicodiagnóstico y una posterior intervención (Barriguete J., Reartes D., Venegas, Rose-Marie, Moro, M., 2002).

REFERENCIAS

Barriguete J., Reartes D., Venegas, Rose-Marie, Moro, M. (2002). *La salud mental en contextos interculturales.* México: servicios de salud con calidad intercultural en pueblos amerindios YOLPAHTLI.

Bonilla y Rodríguez (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales,* Colombia: Ediciones Uniandes.

Bustamante, G. & Contreras R. (s.f.) *Salud Mental en contexto indígena para Latinoamérica: Sistematización de las discusiones en el Módulo de Salud Mental del Diplomado Internacional de Postgrado en Salud Intercultural,* Chile.

Carr y Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado,* Barcelona: Martínez Roca

Lopera J. & Rojas S. (2012). *Salud mental en poblaciones indígenas. Una aproximación a la problemática en salud pública,* Colombia: Medicina UPB 31, Ene – Jun 2012.

López. (2001). *Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Investiga-*

ción cualitativa y participativa.

Margalef. (S.f). Contri*buciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado.* I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación

Ministerio de la Salud y la Protección Social (s.f). P*erfil epidemiológico de pueblos indígenas de Colombia,* Colombia.

ONU (2011). *Salud de la población joven indígena en América Latina,* Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.

OMS (2004). *Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente, práctica*, Suiza.

Restrepo V., Ordúz J., Tascón S., Holguín H. y Portilla L (2006). *Estado del arte del conocimiento sobre la salud de los pueblos indígenas de américa: salud mental de los pueblos indígenas*, Colombia.

UNICEF (s.f.) *Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos,* Colombia.

UNICEF (2012) *Suicidio adolescente en pueblos indígenas,* Panamá.

Vallejo A. (2006) *Medicina indígena y salud mental,* Colombia: *Acta colombiana de psicología No. 9*.

Datos de contacto:

Liliana Andrea Moreno Espejo

Correo electrónico: lmoreno@jdc.edu.co y lianamo@hotmail.com

Celular: 3112544357

2 - ATRIBUTOS DE LA MASCULINIDAD PREFERIDOS POR UNIVERSITARIAS SANTANDEREANAS

AUTORES:

Diana Carolina Cepeda Arguello, Mónica Daniela Galvis Castellanos, Diana Carolina Meza Villada, Álvaro Andrés Nieves Amado, Ana María Pimiento Niño

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

Resumen

En este estudio se buscó identificar los atributos de la masculinidad preferidos por mujeres universitarias santandereanas, para establecer si se han dado o no cambios culturales relacionados con los descritos en una investigación antropológica realizada en Santander por Gutiérrez de Pineda en 1968. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y diseño descriptivo. Se contó con la participación de 14 mujeres santandereanas entre 18 y 25 años de edad, universitarias, de familia santandereana, se seleccionaron utilizando la técnica de 'bola de nieve'; para recoger la información se utilizó el grupo focal. Se encontró como resultados preliminares que las mujeres buscan nuevos atributos físicos, de comportamiento y personalidad en los hombres como tener barba, ser altos, cultivar talentos, compartir la toma de decisiones en pareja, expresión de sentimientos, sinceridad y proyecto de vida individual. Entre las conclusiones preliminares se identificó que hay cambios a nivel cultural que promueven la búsqueda de otros atributos de la masculinidad.

Palabras claves

Masculinidad, atributos, preferencias, roles de género

Abstract

This study sought to identify the attributes of college women preferred Santanderean masculinity, to establish whether or not there have been cultural changes related to those described in anthropological research in Santander by Gutierrez de Pineda in 1968. The research was a focus qualitative and descriptive design. He attended Santanderean 14 women between 18 and 25 years of age, university of Santander family, were selected using the technique of 'snowball'; to collect information used the focus group. Preliminary results found that women look for new physical attributes, behavioral and personality men have beards, be high, cultivate talents, sharing decision-making partner, expression of feelings, sincerity and individual life project. Among the preliminary findings it identified that there are changes on a cultural level that promote the search for other attributes of masculinity.

Keywords:

Masculinity, attributes, preferences, gender roles

INTRODUCCIÓN

Tomando como base estudios antropológicos especialmente el de Virginia Gutiérrez de Pineda, realizado hace 40 años, donde se hallan breves descripciones de hombres por parte de las mujeres en Santander, surge el interés de indagar sobre los atributos masculinos desde la perspectiva femenina actualmente, y de ésta manera tener otro marco de referencia a la hora de aproximarnos al asunto. Para abarcar el tema, se realiza una contextualización partiendo de la definición de género, roles de género y la descripción de los mismos en diferentes sociedades, así como la importancia de movimientos feministas que están posicionando a la mujer en un estatus igualitario; en esta línea, la investigación se centra en Santander describiendo las características relacionales y culturales direccionadas a la descripción de atributos masculinos teniendo en cuenta que la cultura Santandereana se encuentra demarcada por el machismo, patriarcalismo y la inequidad de género, las han tenido incidencia en las altas cifras de presencia de violencia de género en Bucaramanga y su área metropolitana. Es por esto que resulta de interés indagar por aquellos aspectos personales y culturales que esperan las mujeres de los hombres y de ésta manera, promover o nutrir programas de prevención o intervención de la violencia de género desde una visión contextualizada y con la comprensión de las dinámicas de las relaciones afectivas.

OBJETIVO GENERAL

Identificar los atributos de la masculinidad que son preferidos por mujeres universitarias santandereanas

Objetivos Específicos

- Definir los atributos emocionales de los hombres que son deseados por las participantes en el estudio.
- Identificar los atributos comportamentales señalados como importantes para las participantes del estudio.
- Conocer los atributos axiológicos y relacionales preferidos por las mujeres actoras del estudio.
- Identificar los atributos que han cambiado, o que permanecen estables con relación a los atributos de la masculinidad referidos en un estudio antropológico realizado hace 40 años por Virginia Gutiérrez de Pineda.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un diseño cualitativo, tipo descriptivo, con el fin de recolectar información a profundidad a partir de las propias experiencias y pensamientos de los actores, lo cual permite un

acercamiento real al fenómeno estudiado ya que el número de estudios realizados sobre atributos de la masculinidad desde la perspectiva de las mujeres es bajo.

Participantes

Las participantes fueron elegidas teniendo en cuenta los criterios de inclusión: estudiantes Santandereanas entre los 18 y 25 años, nacidas y criadas en Santander y familia procedente de esta misma región. Para llegar a los actores se usó la estrategia de muestreo "bola de nieve" (Bonilla & Rodríguez, 1997) que permite divulgar la información y una posterior selección.

Instrumentos

La información fue recolectada por medio de los grupos focales y preguntas focalizadoras donde los actores comparten, reflexionan, escuchan y discuten experiencias referentes a un tópico en común, el cual es objetivo de investigación y está basado en una discusión racional, en la cual no se privilegia ninguna posición o sujeto en particular (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Tanto los dos grupos focales realizados como las preguntas focalizadoras guía, fueron estructuradas a partir de la revisión teórica, donde se realizó una categorización de los atributos de la masculinidad descritos por las mujeres en el estudio de Gutiérrez de Pineda (1968) (Ver Tabla 1) para mirar cuales han cambiado o permanecen estables mediante la implementación de talleres didácticos.

Procedimiento

El proceso con el cual se desarrolló la investigación, es de tipo cualitativa que se explica en tres etapas según los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (1997).

La primera etapa es la definición situación problema, el cual se lleva a cabo la exploración de la situación y el diseño descriptivo, se hizo una revisión teórica profunda en torno a la masculinidad y los atributos que le corresponden; posterior a ello se realizó la definición de las características de los hombres Santandereanos tras lo descrito por Gutiérrez de Pineda (1968) (Ver tabla 1), tomados como puntos de partida para lograr los objetivos de la investigación

La segunda etapa refiere el trabajo de campo, recolección de datos y organización de la información, para ello se diseñaron los grupos focales sobre las categorías anteriormente descritas, seguido a ello se realizó la transcripción de la información y la organización en una matriz. Finalmente la fase de identificación de patrones culturales, realizada a partir de la conceptualización inductiva, interpretación y análisis de la información, es el proceso en el que actualmente se encuentra la investigación.

Tabla 2

Categorías deductivas e inductivas

Deductivas	**Inductivas**
comportamentales	poder
	autoridad
	agresividad
	talentos
	sexualidad
	caballerosidad
	toma de decisiones
emocionales	expresión de sentimientos
axiológicas	humor
	valores
	espiritualidad
	religiosidad
roles y funciones	
	características físicas
	estética
	plan de vida

RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado se hará la presentación y descripción de los datos obtenidos de la investigación. Serán presentados a nivel de categorías deductivas, con una breve descripción de su significado, en el interior de cada una de éstas se encuentran las respectivas categorías inductivas con la definición y los resultados obtenidos.

La categoría deductiva ***Patrones emocionales de los hombres (PEH)***, hace alusión a aquellas conductas relacionadas con la intensidad de los sentimientos en una relación y la expresión de los mismos. Se encontraron dos categorías inductivas, la primera es el *romanticismo* entendido como la forma en la que el hombre enamora y da a conocer los sentimientos hacia su pareja, en este punto se encontró que las mujeres Santandereanas le dan importancia a las manifestaciones por medio de detalles y acciones, en este sentido las participantes refieren ''que sea romántico, detallista" (participante 12), "que sea detallista pero no sólo en cosas materiales, sino que haga sentir que uno existe para él" (participante 11), " que me demuestre las emociones con acciones" (participante 3), "que sea detallista porque es que últimamente los hombres piensan que uno solamente quiere detalles materiales, o sea es el hecho de que le diga a uno que 'buenos días' o que entonces tenga, o le deje a uno un bombom bum, pero que uno se dé cuenta que uno existe" (participante 7), recalcan la importancia de enamorar día a día "el romanticismo se expresa digamos que... para mí va en que no se exprese sólo en situaciones especiales sino que en el día a día" (participante 8); a su vez les llama la atención aquellos

hombres que brinden atenciones y las hagan sentir valoradas "que me entienda, que esté pendiente de mí, me consienta, que no se ponga a pelear cuando estoy en mis días" (participante 8), "que sea como tierno… que me demuestre algo diferente" (participante 8). Sin embargo, una de las participantes afirma que hay límites para demostrar el romanticismo "ternura no es melosería" (participante 3) otra dice "que sea romántico pero que no sea un pegote" (participante 7).

Por otro lado, en la segunda categoría inductiva, *expresión de sentimientos,* hace referencia a la libertad de demostrar lo que le genera la relación de pareja o una determinada situación, en este punto las participantes refieren que el hombre siempre debe demostrar en todo momento sus sentimientos sin importar cuales sean, ellas afirman que les interesa un hombre "que haga el esfuerzo por expresarse" (participante 9), "que no se guarde las cosas" (participante 4), que viva diferentes emociones "si veo un hombre llorar, es como si viera una amiga mía llorando, es la forma de reaccionar de cada persona" (participante 7), también comentan la importancia de la coherencia de sus sentimientos "que sepa demostrar lo que siente" (participante 11), "lo que no demuestra, no es verdad, quiere decir que no lo siente".

La categoría deductiva ***Patrones axiológicos de los hombres (PAH),*** corresponde a aquellas características personales constituidas por medio del ámbito espiritual y religioso, manifestadas como valores que los identifican socialmente. Se encontraron cinco categorías inductivas, la primera es el *humor***,** la cual hace referencia a la actitud positiva y la plena disposición para tener agradables momentos en pareja, en este sentido, se encontró que para las participantes de la investigación resulta crucial que el gozo de la relación esté pautada por la alegría, ya que refieren ''que le den a uno algo por qué sonreír" (participante 6) ''que sea una persona alegre, que no se la pase amargada" (participante 7) y además les interesan detalles simples al respecto como ''que sonría" (participante 10). La segunda, son *personales*, categoría que se encuentra relacionada con la forma de organizarse y desenvolverse en su vida cotidiana de manera individual y social, es así como las mujeres determinan que los aspectos relacionados con su presentación personal son cruciales, ya que mencionaron que ''súper importante que sea limpio" (participante 9) ''que sea ordenado" (participante 8) así mismo, no descartan tener en cuenta su desenvolvimiento ante otros como se evidencia en las expresiones ''que sea transparente, honesto y respetuoso" (participante 7) ''que sea puntual" (participante 10).

La tercera categoría inductiva son los *valores,* la cual es descrita como aquellos recursos con los que cuenta el individuo para relacionarse con su pareja, amigos, familia y animales. Es así como se logró evidenciar que para las Santandereanas resulta de interés que exista un reciprocidad en cuanto a la confianza, puesto que la amistad es considerado un factor crucial para el éxito de la relación, es por esto que las participantes manifiestan ''no que sea un súper héroe, que llegue y diga: ¡no, tú no te preocupes princesa!... pero que al menos esa persona lo acompañe y lo escuche a uno" (participante 7) ''el amor y la amistad me parece algo importante" (participante 2) además, que no se descuiden las atenciones y detalles ''que me haga sentir diferente sin necesidad de darme algo material" (participante 4) ''una persona que se preocupe" (participante 8) ''que te

haga sentir bonita" (participante 9); igualmente, los valores primordiales para la pareja están relacionados con la transparencia "que sea transparente, una de las principales porque igual pues o sea yo siento que si uno es transparente como que el resto viene por añadidura" (participante 7) "que mantenga siempre la misma personalidad, es decir que tenga la misma forma de ser conmigo cuando está con los amigos" (participante 12).

La cuarta categoría inductiva es *la espiritualidad* la cual es concerniente al acercamiento que les gustaría que tuviera el hombre con pasatiempos enriquecedores como el arte, en este sentido se encuentran manifestaciones realizadas por las participantes como "que le guste viajar, que le guste la música, que le guste el cine" (participante 7) "Tiene que saber de arte e historia" (participante 1) "que lea mucho, mmm los hombres que leen son muy interesantes" (participante 2) así mismo, consideran muy llamativo el hecho de encontrarse con un hombre que disfrute de las aventuras "que le guste vivir, o sea que siempre, que les guste vivir experiencias", que sea aventurero" (participante 1) "que siempre esté dispuesto a algo nuevo, que no se quede como en lo de siempre" (participante 2) 'que le guste viajar, o sea viajar no como que todo el tiempo viajando pero sí... como cambiar de rutina no como que todo el tiempo le guste estar encerrado en la casa no salir" (participante 12). La última categoría perteneciente a la **PAH**, es la de *religiosidad,* la cual alude al acercamiento y aceptación de la existencia de un ser supremo, puesto que las mujeres santandereanas manifestaban ''yo busco más que una pareja, que... primero que todo que sea apegado a Dios porque si es apegado a Dios es apegado a su familia" (participante 5) "primero para mi es fundamental... que tenga a Dios en el corazón porque para mí eso dice mucho de su forma de ser" (participante 2).

La categoría deductiva ***Roles y Funciones Predominantes en los Hombres (RFPH)****,* hace alusión al papel que desempeña el hombre dentro de la sociedad santandereana y que lo diferencia del comportamiento femenino; en este sentido algunos discursos de las participantes están encaminados hacia la igualdad o el apoyo en tareas pese la influencia de la sociedad, lo consideran un aspecto favorable

"Aunque culturalmente está de una vez uno piensa en dividir si es hombre o mujer que va hacer pero yo pensaría que se puede repartir en lo que cada uno le guste más hacer y en lo que mejor se desempeña, por lo menos si yo no sé cocinar y mi esposo si sabe cocinar muy bien, para mí no estaría nada mal que él diga o que entre los dos aprendamos que me enseñe, cualquier cosa o sea no estaría tanto hombre mujer, sino un equipo" (participante 13)

"Aquí está fijando pues que el hombre cocine pero más allá de cocinar, es que digamos el hombre como que por esa cultura machista y sobre todo aquí en Santander se refiere como que solo la mujer es la que se encarga de ese tipo de roles, entonces para mi es muy importante que un hombre, listo, tal vez no sea su rol principal, pero que si se da la ocasión, ellos colaboren y esto pues que sea lindo" (participante 8)

Se reconocen diferencias pero siempre manifiesta el poder complementar las acciones, habilidades y conocimientos

"yo podría opinar que tareas bueno que no son tanto del hombre porque uno como mujer también las puede hacer, pero por ejemplo a mí se me complica arreglar una llave que se suelta o algo de carro, pues sería pues como pedirle a él que me colabore en ese aspecto, aunque una mujer también lo puede aprender y hacer; y en cuanto a la mujer eh pues, realmente estaba pensando en cosas de cocinar y hacer aseo pero se puede repartir entre hombre y mujer pues entonces hablando de esas cosas que a mi se me puede dificultar que el hombre me podría ayudar y de resto no tengo como una división de trabajos para el hombre y para la mujer" (participante 9)

"Que sea como un equipo como un trabajo de equipo ambos tienen que colaborar" (participante 9)

"Yo pensaría que se puede repartir en lo que cada uno le guste más hacer y en lo que mejor se desempeña, por lo menos si yo no sé cocinar y mi esposos si sabe cocinar muy bien, para mí no estaría nada mal que él diga o que entre los dos aprendamos que me enseñe, cualquier cosa o sea no estaría tanto hombre mujer, sino un equipo" (participante 13)

Por otro lado, las participantes hacen énfasis en que ciertos comportamientos deberían resaltar la masculinidad del hombre

"eh pues las mujeres tendemos a ser más delicadas, ellos no. No implica que un hombre que sea delicado pues sea gay o algo así, ni mucho menos. Pero entonces, no me gustaría, o sea, un hombre que sea más delicado, no me atrae tanto como un hombre que, o sea sí, que demuestra más como esa masculinidad (Participante 8).

En esta línea, la participante 8 afirma:

"que haya realmente una diferencia entre ambos, así como si yo no me puedo comportar como si fuera un hombre, así como yo tengo mis actitudes propias de una mujer que él tenga como esas actitudes propias de un hombre, es como eso, que se vea reflejado como eso, o sea que yo tan sólo con mirarlo yo pueda percibir esa masculinidad"

"porque el hombre siempre es el descomplicado, el que se alista en cinco minutos y la mujer siempre es como la que se demora… entonces pues si de pronto es más lo no usual… entonces pues habrían choques ¿que si lo aceptaría? yo creo que no" (participante 5)

La categoría deductiva **Patrones Comportamentales de los Hombres (PCH),** describe las características que el hombre desempeña dentro de la relación de pareja y social. A partir de ella surgen cinco categorías deductivas

La primera es *poder*, representado en el hombre como portador de economía quien asume gastos; de aquí surge la subcategoría dinero. Al indagar sobre la necesidad de recursos económicos, se encontró que si bien es un factor clave, no tiende a ser indispensable ''pues no tanto que tenga dinero sino pues que sepa administrar sus cosas" (participante 11); varias participantes recalcaron la importancia del buen manejo de recursos ''que sepa administrar el dinero digamos que no sea una persona que le llegó digamos el sueldo y ya está pensando en ir a tomar en ir a gastársela en la ropa más cara del mundo y luego cuando tenga que pagar las cosas realmente importantes digamos el arriendo o que tenga que pagar, equis deuda, no tenga dinero y tenga que endeudarse, o sea que sea como ordenado" (participante 14).

Bajo este orden de ideas, se centraron en los gastos compartidos en el hogar en una relación de noviazgo "si fuera el hombre el que siempre gastara, pues o sea uno no saldría tanto pues o sea me parece a mí, o sea si rico el día que él lo quiso invitar a uno y que él corre con todos los gastos, chévere, pero digamos a mí, digamos pues así era en mi relación pasada, muchas veces el me invitaba pero si yo no tenía mucho dinero y él tampoco lo tenía, igual podíamos salir porque entre los dos podíamos asumir los gastos, entonces la verdad para mi es chévere primero por lo que dice Silvia que como que yo también puedo aportar económicamente y pues por lo otro que digo que da la oportunidad de pronto de salir" (participante 8). "Más que decir que el hombre ideal es alguien que tiene plata o cosas así, pues la plata es algo supremamente efímero, ahorita estaba hablando con una prima que no, que los hombres paguen, yo no sé qué… yo no tengo tanto problema por eso, yo no tengo problema con la sacar la billetera y pagar o comprarle un regalo y dárselo para mí eso siempre ha estado bien dentro de mi contexto" (participante 6)

En cuanto a una relación de mayor compromiso, resaltan la capacidad de la mujer para asumir y contribuir frente a éstos, y la flexibilidad de la carga de pago frente a determinadas situaciones.

"Ya cuando uno se case, yo me imagino algo como que digamos las ganancias de cada uno pues cada uno puede pues ahorrar cierta parte y el resto pues lo puede como unir para la familia como tal y no lo mío y lo tuyo, ¿sí?, y pues de ahí se saca lo de los gastos y todo eso" (participante 9)

"Que fuera como siempre equitativo, como que siempre ir rotando, o sea como que, no se forme como que yo siempre pago los servicios, no sino que también que una vez usted, yo pago lo otro, este mes me encargo lo de la alimentación, usted otra cosa, y si ir rotando siempre y si ocurre una situación que alguien no tenga pues uno cubre... al otro" (participante 12)

"Yo digo que o sea los gastos tienen que ser repartidos pero pues dado el caso de que uno de los dos esté digamos pasando por un tiempo sin trabajo o algo así, o sea si el otro puede medianamente por un tiempo asumir los gastos del otro, bien, o sea pero que no se vuelva como una costumbre de yo lo mantengo o usted me mantiene" (participante 10).

La *agresividad* fue la tercera categoría inductiva encontrada, en ella las participantes resaltan la importancia de que el hombre "no sea violento" (participante 8) y autocontrol por parte del hombre en diferentes situaciones ''saber controlar sus emociones y no dejarse llevar por algo, ehhh del momento, o sea que tienda a ser más tranquilo, paciente y no que siempre tenga sus saltos por cualquier cosa que sea muy bravo y no que de un momento a otro explotó y uno conoció una parte que en serio no conocía, eso me parece como importante,

que se mantenga y no que de un momento a otro tenga una sorpresa uno con un ataque de ira terrible" (participante 13); sin embargo en ciertas situaciones es permitido que la agresividad se evidencie "es dependiendo de la situación por ejemplo un hombre puede sacar su rudeza o su actitud de hombre o algo así cuando por ejemplo está en un deporte y quiere conseguir una meta, tiene que expulsar ese temperamento si o si, pero por ejemplo ya cuando está con una mujer, incluso con otra persona o otro hombre ahí sí me parece que no es como lo más apropiado y que debería como controlar ese temperamento y saber, o sea más que todo por respeto, si es mujer o si es hombre pues por respeto a la otra persona, o sea es comportarse" (participante 10).

Por otra parte, la categoría inductiva *talentos*, describe al hombre en su desempeño laboral y personal, dividiéndose en 3 subcategorías; trabajador, afirman que les gusta un hombre comprometido con lo que hace laboralmente "que ame también mucho la profesión" (participante 8), "que le guste hacer deporte y que coma sano" (participante 13), "para mi es importante que sepa bailar, que le guste la música, que le guste salir a bailar pero que tampoco se exceda" (participante 11), en cuanto a la sexualidad, afirman "que sea atrevido en la intimidad y eso" (participante 6).

ANALISIS DE RESULTADOS PRELIMINARES

A partir de ello se ha logrado evidenciar que se está cruzando por un periodo transicional, explicado por Gutiérrez de Pineda (1968) como aquella etapa donde se identifica el hombre providente y la mujer coprovidente; de este modo, el hombre sigue siendo autoridad, símbolo de respeto, quien da las órdenes para que los demás las acaten y proveedor, sin embargo, la mujer puede empezar a desenvolverse en el ámbito laboral siempre y cuando no genere más ingresos que su marido pues no está bien visto que él sea un mantenido, así poco a poco la mujer empieza a tener autonomía económica pero no logra exonerarse de las labores domésticas.

Sin embargo, se identificaron atributos preferidos por la población participe en el estudio que tienen relación con los encontrados por Gutiérrez de Pineda hace 40 años, tales como la apariencia física en la que las participantes resaltaron la importancia de que sea "gruesa", es decir, que sea alto, no tan delgado, que tenga barba y que su físico demuestre que hace ejercicio para que de esta manera recalque lo masculino. También resulta relevante que sea un hombre trabajador, pero no precisamente para que sea la cabeza del hogar, sino para que sea un apoyo para la mujer con sus ingresos. Se evidenció una constante en cuanto a la protección que sigue siendo asignada al hombre, el cual las participantes esperan que sea aquel que las proteja ante situaciones de peligro, además va ligada a la sinceridad y lealtad que las protegería emocionalmente.

De igual forma se han logrado rescatar algunos aspectos repetitivos en ambos grupos focales que reafirman el estado de transición, uno de ellos es la expresión de sentimientos y emociones, pues se encontró que para las participantes resulta muy importante que su pareja u hombre ideal exprese lo que siente, que no le dé temor hacerle caso a lo que sus emociones dictan, pues esto entra dentro de su concepto de honestidad y protección de la relación. Además de este cambio, también se encontró con que la toma de decisiones en conjunto, es un aspecto fundamental, pues al vivir en pareja o en familia las participantes consideran que no debería existir un funcionamiento autoritario, sino que funcionen 'como si fueran un equipo'. Así mismo, resulta como

atributo destacado que el hombre tenga un proyecto de vida propio y un interés constante por cumplirlo, y habilidades artísticas y deportivas, como el canto, el baile o que generalmente haga ejercicio para el cuidado de su salud.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Se evidencia la complejidad y la profundidad de la investigación cualitativa pues permite mayor acercamiento a los participantes y con ello a la verdadera información en contexto debido a la representatividad de las participantes escogidas de acuerdo a unos criterios de inclusión específicos.

Es de interés ampliar el estudio teniendo en cuenta otros criterios de inclusión, tales como: mujeres no escolarizadas, mujeres de zonas rurales, mujeres víctimas de violencia conyugal y/o intrafamiliar y mujeres víctimas del desplazamiento. Además, teniendo en cuenta alguna de las diferencias encontradas con el estudio de Virginia Gutiérrez, resulta atractivo indagar por los factores que han llevado al cambio de comportamientos y expectativas frente al rol y al género masculino.

REFERENCIAS

Amoros, C., & Álvarez, A. (2005). Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. *Revista de metodología de las ciencias sociales, 3*(15), 188-191

Bosch E., & Ferrer, A. (2003). Fragilidad y debilidad como elementos fundamentales del estereotipo tradicional femenino. *Feminismo/s, 2,* 139-150.

Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Carabí, A. (2006). Construyendo nuevas masculinidades: La representación de la masculinidad en la literatura y el cine de los Estados Unidos, siglos XX y XXI. Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales, Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/masculinities/3%20Investigacion%202%20proyectos%20de%20investigacion.html

Castañeda, J., & Villaseñor, M. (2003). Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. *Salud pública México, 45*, 44-57.

Chaves, A. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando?. *Revista Educare, 16*(2), 5-13.

Chávez, M., Vázquez, V., & De la Rosa, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles educativos, 29*(115), 21-48.

Conell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdès, & Olavarría, *Masculinidades, Poder y Crisis*, (p. 31-48). Chile: Isis Internacional, FLACSO.

Fonseca, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el occidente desde una postura crítica. *Bajo el Volcán, 5*(9), 135-155.

García, I. & Nader, F. (2009). Estereotipos masculinos en la relación de pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 14*(1), 37-45.

Gasteiz, V. (2008). Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. Emakunde: Instituto Vasco de la mujer. Recuperado de: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/P_013_los_hombres_la_igualdad.pdf

Gutiérrez, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gutiérrez, V. & Vila, P. (1988). *Honor familia y sociedad en la estructura patriarcal: el Caso de Santander*. Santafé de Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia

Gutmann, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. *La ventana, 8*, 47 -99.

Henao, H. (1994). *El hombre Finisecular en busca de identidad: reflexiones a partir del caso antioqueño*. Simposio de sexualidad y Construcciòn de Gènero, VIII Congreso Antropològico Colombiano. Universidad de Antioquia, Medellìn.

Hernández, A. (2004). ¿La masculinidad en crisis?. *Revista de Estudios de Género la ventana, 19,* 261-270.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica, Nómadas. *Revista Crítica de ciencias sociales y jurídicas, 13*(1), 111-120.

Lagarde, M. (1990). Identidad Femenina. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf

Sevillano, A. (2014). Violencia de género en la narrativa cubana Contemporánea: deseo femenino y masculinidad hegemónica. (Spanish). *Hispanic Review, 82*(2), 175-197.

Valenzuela, P. Masculinidad y Relaciones de Poder entre los Hombres. Recuperado de http://logos.psykhe.org/2007/08

Viveros, M. (2002). De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología, 38*, 35-118

Viveros, M., Olavarría, J. & Fuller, N. (2001). *Hombres e identidades de género*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

3 - COMUNICACIÓN EN LA SALUD SEXUAL ENTRE UNIVERSITARIOS Y PADRES COLOMBIANOS

Uribe Rodríguez, Ana Fernanda y Castellanos Barreto, Jennifer

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga

Colombia

Eje temático: aplicación de la investigación a la multiculturalidad latinoamericana.

Modalidad de participación: Ponencia

Resumen

El objetivo es comparar la percepción de la salud sexual entre universitarios y sus padres en tres ciudades de Colombia. El diseño es cuasiexperimental de tipo exposfacto. La muestra estuvo conformada por 473 universitarios entre hombres y mujeres de diferentes carreras y ciudades, de tipo no probabilística. La muestra de padres estuvo conformada por 204 padres. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Confidencial sobre Vida Sexual Activa (CCVSA) diseñado por el Ministerio de Salud de Colombia (1997, citado por Uribe, 2005); y el instrumento de Kupungo et al (2010) descrito en el artículo Más allá de "los pájaros y las abejas". Entre los resultados se puede establecer que la comunicación entre universitarios y sus padres en temas relacionados con la salud sexual y reproductiva presenta inconsistencias en la medida que no se cuenta con un apoyo percibido y los temas de dialogo se centran en el modelo más de tipo coercitivo que posibilitador de diálogo constructivo. Para el logro de una comunicación afectiva y efectiva en la salud sexual y reproductiva se deben fortalecer lazos afectivos y relacionales entre jóvenes universitarios y sus padres.

Palabras clave: salud sexual, comunicación y universitarios.

Abstract

The aim is to compare the perception of sexual health among college students and their parents in three cities in Colombia. The design is quasi-experimental type of exposfacto. The sample consisted of 473 college men and women of different races and cities, non probabilistic type. The sample of parents consisted of 204 parents. The instruments used were the Confidential Sexual Active Living Questionnaire (CCVSA) designed by the Ministry of Health of Colombia (1997, cited by Uribe, 2005); and the instrument of Kupungo et al (2010) described in the article Beyond "birds and bees". Among the results we can establish communication between university students and their parents on issues related to sexual and reproductive health has inconsistencies as they do not have a perceived support and the issues of dialogue focus on the model of coercive type that enabler of constructive dialogue. To achieve an affective and effective communication on sexual and reproductive health should be strengthened affective and relational ties between university students and their parents.

Keywords: sexual health, communication and university

Introducción

El hogar, es un núcleo donde se forjan las primeras cogniciones del ser, y en el que existen derechos y deberes los cuales se rigen bajo normas y procesos sociales según la cultura, etnia, grupo social y el nivel de desarrollo a la que pertenecen. Por tanto, a partir de lo que se vive en el interior de la familia, se establecen normas que establecen lo correcto y lo incorrecto para los miembros de la familia. De acuerdo con ello, Font, Pérez & Romagosa (1995, citado en Pérez, 2008) refiere que al interior de la familia se gestan las necesidades básicas y fundamentales del niño, A su vez, sus integrantes forman vínculos que ayudan a desarrollar de forma bilateral, habilidades cognitivas y relaciones afectivas. Para Ribero (2001) "la estructura familiar es relevante por cuanto puede afectar la calidad de los niños" (p.6), refiriéndose por calidad, a la educación y la vida laboral de los mismos.

Dentro de las variables que influyen en la vivencia de la sexualidad en los jóvenes, la comunicación intrafamiliar, ocupa un lugar privilegiado, pues en su interior se desarrolla el joven y "es considerada como la unidad básica de salud que debe educar con normas y límites, ejerciendo una autoridad afectiva, compartida y responsable" (Orcasita & Uribe, 2010, p. 75). Caffery, citado por Andrade, Betancourt y Palacios (2006) encontró, entre otras cosas, que los adolescentes que presentan una pobre comunicación con sus padres se involucran más rápidamente en conductas de riesgo como el sexo no protegido; o bien, ante el sobrecontrol o sobremonitoreo percibido, pueden acabar rebelándose con iguales consecuencias por su ingreso en prácticas de riesgo para su salud sexual. Y por el contrario, si las relaciones se muestran sólidas, es posible que padres y adolescentes lleguen a acuerdos sobre este tema, lo cual retardaría la iniciación sexual del adolescente en espera de una mayor madurez psicológica.

Sin embargo, los cambios culturales que hemos venido experimentando desde hace varias décadas, sobre todo en materia sexual, han traído muchas veces la desorientación a las familias, las cuales ya no saben de qué manera afrontar los nuevos retos que se van presentando (Gimeno, Anguera, Berzosa, & Ramírez, 2006), por ejemplo: ¿Se ha de promover la educación en la abstinencia o el uso de preservativos como medio de ejercicio de una sexualidad sana? (Gayet & Solís, 2007).

Y no son retos menores los que enfrenta la familia actualmente en torno a la sexualidad adolescente, ya que, por ejemplo, en muchas ocasiones este aspecto del desarrollo personal se deja librado a los lineamientos del hedonismo, repercutiendo en forma negativa en la creación de un verdadero proyecto de vida, ya que el "hedonismo ni es, ni podrá ser jamás, un punto cardinal que sirva de referencia para el ordenamiento de la conducta sexual humana" (Polaino-Lorente, 2000).

En la investigación se enfatizó en el proceso de comunicación sobre sexualidad entre padres y sus hijos universitarios, teniendo en cuenta los resultados de las diferentes investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación, Medición y Evaluación psicológica, dando continuidad a sus líneas de análisis sobre factores psicosociales de riesgo para VIH e ITS (Uribe, 2005; Uribe, Orcasita, & Vergara, 2010); riesgo en jóvenes en

contextos de socialización y recreación (Sevilla, 2007), la aplicación y validación del programa de intervención en salud sexual y mental en jóvenes, padres de familia, docentes y funcionarios de salud realizado durante el año 2009-2010; y el proyecto de investigación sobre conocimiento, actitudes, prácticas y significados en la comunicación entre padres y adolescentes (2011-2012) (Sevilla, 2009; Uribe, Valderrama, Sanabria, Orcasita, & Vergara, 2009).

Tradicionalmente, se han reconocido tres grandes agentes de socialización: la familia, la escuela – o contexto educativo, y los pares o grupos de iguales (Macionis & Plummer, 1999). Sin embargo, la transformación social e histórica ha visto el tránsito de otros agentes como la iglesia (actualmente con menor impacto), el trabajo (transformado actualmente debido a los nuevos entornos y condiciones laborales) y los medios de comunicación, cuyo peso es cada vez más importante. Para la presente investigación nos centraremos especialmente en el componente familiar (padres y madres de familia de adolescentes) específicamente el rol que cumplen los padres en el proceso de formación en sexualidad y analizaremos, de manera tangencial, la forma en que éstos interactúan con otros agentes como los pares, la escuela y los medios de comunicación.

Por tanto, se debe esclarecer el papel que la familia tiene en la experiencia de la sexualidad de sus miembros adolescentes, tratando de identificar de qué manera influye en la toma de decisiones de los adolescentes sobre el desenvolvimiento de su esfera sexual. Teniendo presente que aquellos adolescentes que no mantienen una comunicación constructiva con sus padres en torno a la sexualidad son más proclives a seguir en ese tema las indicaciones de su grupo de amigos, quienes no cuentan con las herramientas suficientes ya que precisamente se encuentran atravesando la misma situación (Whitaker & Miller, 2000).

Desde 1980, el tema de la comunicación Padres-hijos acerca de la sexualidad, ha sido objeto de alrededor de 100 estudios especializados (Dilorio, Pluhar, & Belcher, 2003). Por casi tres décadas los investigadores han estudiado la influencia de los padres en el desarrollo de la sexualidad adolescente (Angera, Brookins-Fisher & Inungu, 2008). Son varios los factores familiares que influencian las actitudes y el comportamiento sexual de los adolescentes, incluyendo el mismo contexto, la estructura del núcleo familiar, los modos de relación al interior de la familia y también ciertos factores biológicos (Miller, 2002). Factores como la capacidad, tanto de padres como de hijos, de iniciar y mantener un diálogo acerca de la sexualidad; el nivel de conocimiento válido sobre salud sexual y reproductiva que presentan los padres; las normas culturales aceptadas, así como las creencias y valores personales que caracterizan el ambiente familiar, determinan el tipo y calidad de la comunicación al interior del núcleo familiar sobre temáticas sexuales (Lehr, Demi, Dilorio, & Facteau, 2005).

Esta comunicación es, según los datos aportados por las investigaciones, querida, buscada y valorada por los jóvenes, contrario a lo que podía pensarse en un primer momento. Normalmente los adolescentes tienden a ver en sus progenitores modelos a seguir en este aspecto y están siempre atentos a los modos de interrelación de sus padres, incluso a su conducta en lugares públicos (Werner-Wilson & Fitzharris, 2001). Lo anterior significa, entre otras cosas, que los padres que no abordan estos aspectos del desarrollo de sus hijos, están en realidad perdiendo una oportunidad única para aportarles información veraz sobre la sexualidad; y no solo eso, sino que el mensaje que va implícito en la negativa de los padres a involucrarse en estas temáticas tan

importantes, es que en el fondo a ellos no les interesa, como consecuencia de lo cual viene la búsqueda de información por parte del adolescente en otras fuentes secundarias (Angera et al.,2008).

Se comprende que los padres retarden o incluso obvien el diálogo abierto y responsable con sus hijos adolescentes sobre sexualidad, ya que muchos tienden a creer que una vez abordado ese tema, los hijos creerán que ello implica una autorización tácita para el inicio de su vida sexual (Gordon, 2005); no obstante, los padres deben ser conscientes de que, contrario a sus temores, los estudios muestran claramente que la comunicación franca y abierta sobre sexualidad con sus hijos tiende a disminuir su involucramiento sexual temprano, reduciendo las ocasiones de riesgo y beneficiando su salud (Miller, Benson & Galbraith, 2001). Un sano y constructivo monitoreo parental ha sido también reconocido por las investigaciones como un efectivo factor que mitiga y retarda la temprana actividad sexual de los hijos adolescentes (Coley, Votruba-Drzal & Schindler, 2009; Li, Stanton & Feigelman, 2000; Elliott, 2010). Además, en general, la comunicación abierta entra padres e hijos ha sido significativa y positivamente asociada con el mismo desarrollo del razonamiento moral adolescente, su aprovechamiento académico e incluso sus niveles de autoestima (Hartos & Power, 2000), reduciendo notoriamente las conductas de riesgo por su actividad sexual (Kotschick, Dorsey, Miller & Forehand, 1999), como también, favoreciendo el necesario ajuste psicológico para el logro de una personalidad madura (Guilamo-Ramos, Jaccard, Dittus & Bouris, 2006; Yu et al, 2006).

En resumen, las investigaciones han identificado, con suficiente evidencia, que la comunicación abierta, en general, es un factor protector de la salud adolescente, reduciendo el involucramiento en conductas de riesgo; y de otro lado, que la comunicación nula o problemática entre padres e hijos es, en sí misma, un factor de riesgo no solo para la salud sino incluso para el ajuste psicológico adolescente (Liu, 2003; Ochoa, López & Emler, 2007; Xiao, Li & Stanton, 2011). De aquí que, lejos de temer la apertura al diálogo constructivo y responsable con sus hijos adolescentes, deben los padres asumir esta esfera de su paternidad con responsabilidad, amor y franqueza, conscientes de que de ellos depende y en sus manos está, más que en las de cualquier otro ente individual o social, brindar a sus hijos información verdaderamente constructiva para el desenvolvimiento de este aspecto de su personalidad.

La investigación se centró en la comunicación sobre la salud sexual y reproductiva, con respecto a dicha comunicación existe un hecho realmente paradójico: progenitores y jóvenes hablan con muy escasa frecuencia sobre el tema, a pesar de que a los chicos y chicas les gustaría tener una mayor comunicación con sus madres y padres sobre este tema (Parra & Oliva, 2002). Estos mismos autores en la investigación realizada para conocer cuáles son los temas de los que chicos y chicas hablan más con sus padres y madres observaron que el patrón de comunicación entre padres y adolescentes es bastante similar al de la madre. Una diferencia interesante es que los dos principales temas de los que se habla con el padre son las normas familiares y los planes de futuro, sin embargo, los dos temas de los que adolescentes y madres hablan con mayor frecuencia son los amigos y amigas y los gustos e intereses, temas algo más personales. Existe deficiente comunicación padres-hijos por la falta de confianza entre ellos (Pérez, 2008). Los padres y las madres perciben y tienen actitudes distintas sobre las relaciones sexuales de acuerdo con el género de sus hijos. La posición de las madres y los padres de no aceptar la actividad sexual de las jóvenes, puede ser un factor que obstaculice la decisión de planificar entre

las mujeres adolescentes. Este último hallazgo indica la necesidad de profundizar en el papel que juegan padres y madres en el uso de los métodos de planificación familiar; para el caso colombiano no existen estudios al respecto (Mosquera & Mateus, 2003).

Por otro lado en la investigación desarrollada por Deptula, Schoeny y Henry (2010), se exploró la relación entre crianza proximal o distante con el comportamiento sexual de los adolescentes. Mediante este estudio se buscó identificar los factores de crianza asociados con la actividad sexual y la salud en tres momentos: la actividad sexual concurrente, el inicio de más de un año, y los resultados de salud sexual en la edad adulta. La investigaciòn desarrollada en Estados Unidos por Swain, Ackerman, y Ackerman, (2006) exploró sobre relaciones entre la comunicación sobre sexualidad entre padres e hijos y las características demográficas de padres y adolescentes, creencias sobre la efectividad, seguridad y uso de anticonceptivos, se evidencia que el sexo tanto de los padres como de los hijos influye en el grado de comunicación. Por otro lado, la investigación de Hutchinson y Cooney (2003), describe cómo son los patrones de la comunicación sobre sexualidad entre padres y adolescentes, analizando la influencia de ésta en las actitudes y comportamientos sexuales de las adolescentes. Se encontró una alta correlación entre la cercanía familiar con la comodidad de tratar temas sexuales con los padres, y, los estimados sobre la comodidad de los padres al hablar temas sexuales y la comunicación sexual entre padres e hijos. En el análisis realizado por Sevilla (2008) sobre sexo inseguro y su vínculo con la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas se encontró que centrarse en el contexto en que se originan las decisiones en torno al tomar o evitar situaciones y acciones de riesgo permite acercarse a los sentidos y valoraciones que los protagonistas y las protagonistas les adjudican.
Finalmente el panorama actual sobre las investigaciones e intervenciones realizadas a nivel local, nacional e internacional muestra que la formación en sexualidad depende de diversos agentes, jugando un rol muy importante los primeros agentes de socialización (padres de familia), aún en la época actual se presenta muchas deficiencias caracterizadas por tabúes y mitos, presentes en los estereotipos tradicionales en torno a la sexualidad. Estos aspectos están señalando tanto es padres como adolescentes la necesidad de comprender cómo se están dando estos procesos de formación que siguen presentes de manera latente en los conocimientos, percepciones y actitudes sobre sexualidad. Es así que esta investigación tuvo como objetivo caracterizar los conocimientos, actitudes y prácticas presentes en los procesos de comunicación sobre salud sexual y reproductiva entre padres e hijos/as universitarios en dos ciudades de Colombia.

Objetivo

Comparar la percepción de la salud sexual entre universitarios y sus padres en tres ciudades de Colombia.

Método

El diseño es cuasi-experimental de tipo exposfacto.

Muestra:

Se contó con la participación de 473 estudiantes universitarios de las ciudades de Bucaramanga (142 estudiantes), Cali (211estudiantes) y Cúcuta (120 estudiantes). El 29,9% fueron de tercer semestre y el 43,2% de

sexto semestre. El 65,3% fueron mujeres y el 30,4% hombres. La media de edad fue de 19.84 años y una desviación de 2.629; pertenecientes a los programas académicos de Psicología (44,4%), Derecho (31,5%), Administración de Empresas (7,6%), Ingeniería de Sistemas (5,5%) y Comunicación social (11%).

Se contó con 204 padres de familia, el 77,9% eran mujeres y el 17,6% hombres. El 74,4% de los padres pertenecen fueron de la ciudad de Bucaramanga, el 16,3% de la ciudad de Cali y el 9,4% de la ciudad de Cúcuta. La media de edad de los padres participantes fue de 47.45 con una desviación típica de 7.053. El 79,9% presentaban un grado de responsabilidad de ser madres y el 18,0% padres.

Instrumentos:

El instrumento de Kupungo et al. (2010) descrito en el artículo Más allá de "los pájaros y las abejas": Diferencias de género en la comunicación sobre sexualidad entre adolescentes afro americanos urbanos (nuestra traducción), especialmente en lo que atañe a la comunicación sobre sexualidad.

Cuestionario de Apoyo Social: Medical OutcomesStudy-Social SupportSurvey- MOS: diseñado en 1991 por Sherbourne y Stewart; inicialmente éste cuestionario fue diseñado para medir la percepción del apoyo social en personas con enfermedad crónica. Sin embargo, fue validado por Londoño et al. (2012) en población que no presentaba ningún tipo de enfermedad. Este cuestionario cuenta con una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.941 para el total de la misma y para los componentes, el alfa es de 0.921 y 0.736. La prueba mide el apoyo social, tanto en su dimensión estructural como funcional, con énfasis en el apoyo funcional percibido. Consta de veinte ítems. El primer ítem hace referencia al tamaño de la red social y los diecinueve ítems restantes indagan cuatro dimensiones del apoyo social funcional: (1)apoyo emocional/informacional: se refiere al soporte emocional, informacional y de orientación; está compuesto por los ítems 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17, 19; (2) apoyo instrumental: es la conducta o material de apoyo que recibe de las demás personas; se mide en los items 2, 5, 12 y 15; (3) interacción social positiva: es la disponibilidad de personas con las cuales distraerse realizando actividades divertidas; compuesto por los ítems 7, 11, 14 y 18; (4) apoyo afectivo: que se caracteriza por las expresiones de amor y afecto que se recibe de otras personas; se miden por los ítems 6, 10 y 20.

Procedimiento:

Se realizó el contacto con las instituciones, se presentó la propuesta de investigación se convocaron los estudiantes y los padres de los estudiantes. Así mismo, se dejó claridad frente a la privacidad de la información que suministrara, procedió a la aplicación de los instrumentos, se realizó análisis y se sacaron resultados.

Resultados

Resultados de Universitarios

En la Tabla 1 se presentan los resultados al ítem en el cual se pretende conocer qué es la sexualidad para los participantes de la investigación. Los resultados relacionados a esta primera parte reflejan que el 67,2% de los

participantes identificaron que el sexo está relacionado a una expresión de afecto y cariño; a su vez, ninguno de los universitarios asocia la sexualidad con un pecado o perversión.

Tabla 1

Distribución de la concepción de la sexualidad por los universitarios

Ítem	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Tener relaciones sexuales	206	43,6
Expresión de afecto y cariño	318	67,2
Placer	167	35,3
Procreación (Tener hijos)	48	10,1
Es un pecado	0	0
Perversión	0	0
Otro	0	0

Las fuentes de información que consultan principalmente los jóvenes universitarios que participaron en la investigación son internet (62,2%), amigos y conocidos (52.2%) y profesionales de la salud (50.5%). Por otro lado, las fuentes menos utilizadas por los universitarios son los profesores del colegio (6.1%), (4.7%) en el colegio y en el barrio (0.2%) en lugares del barrio (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de las fuentes de información consultadas/recibidas por los universitarios

Ítem	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Programas de TV	130	27,5
Amigos/Conocidos	247	52,2
Profesionales de la salud	230	50,5
Programas de radio	54	11,4
En Internet	294	62,2
Familiares	138	29,2
Iglesia	38	8
Mi pareja	112	23,7
Carteleras/Boletines	63	13,3
Profesores del colegio	29	6,1
En el colegio	22	4,7
Lugares de mi barrio	1	0,2

Por otra parte en la Tabla 3 se presentan los resultados relacionados con diferentes aspectos de la sexualidad donde los resultados más significativos estuvieron relacionados con el ofrecimiento de la educación sexual el colegio donde el 91,3% de los participantes indicaron que sí; mientras que el 88,6% indicaron que sí han buscado información sobre sexualidad. Por último, el 91,3% indicaron que ninguna vez ellos o su pareja se

han practicado un aborto.

Tabla 3

Descripción del cuestionario sobre sexualidad

Ítem	Si		A veces		No		No aplica		Datos Perdidos	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Durante el último año, ¿ha recibido información sobre la sexualidad?	267	56.4	0	0	129	27.7	0	0	77	16.3
¿Usted o su pareja alguna vez se han practicado un aborto?	26	5.5	0	0	432	91.3	0	0	15	3.2
¿Se le dificulta hablar de sexualidad con su madre?	140	29.6	171	36.2	131	27.7	17	3.6	14	3.0
¿Se le dificulta hablar de sexualidad con su padre?	235	49.7	65	13.7	75	15.9	81	17.1	17	3.6
¿Se debe ofrecer educación sexual en el colegio?	432	91.3	0	0	7	1.5	0	0	34	7.2
¿Has buscado información sobre sexualidad?	419	88.6	0	0	34	7.2	0	0	20	4.2

Cuando se indaga sobre la comunicación con sus padres sobre la sexualidad se evidencia que el 37,0% de los jóvenes no sabrían si su padre los apoyaría si desearían planificar, el 23,5% indicaron que no sabrían si su madre los apoyaría si desearan planificar. Mientras que el 85,6% de los jóvenes estaban claros que el dispositivo Intra Uterino (la T) es un método que previene el embarazo. Por otra parte, el 68.5% considera que es mejor hablar con otra persona que no sea su madre en ciertos temas (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Descripción del cuestionario de sexualidad

Ítem	**Si**		**No Sé**		**No**		**Datos perdidos**	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
"Si deseara planificar, Mi madre me apoyaría".	305	64.5	111	23.5	53	11.2	4	0.8
"Si deseara planificar, Mi padre me apoyaría".	215	45.5	175	37.0	75	15.9	8	1.7
"El condón evita **todas** las infecciones de trasmisión sexual"	190	40.2	54	11.4	223	47.1	6	1.3
"La candidiasis en una infección de trasmisión sexual"	100	21.1	348	73.6	19	4.0	6	1.3
"La pastilla anticonceptiva puede evitar contraer infecciones de Trasmisión sexual"	2	0.4	44	9.3	416	87.9	11	2.3

Ítem	Si		No Sé		No		Datos perdidos	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
"El hombre tiene derecho a pegarle a su pareja si ésta tiene relaciones sexuales con otra persona"	10	2.1	14	3.0	443	93.7	6	1.3
"Para el VIH-SIDA no existe cura, sólo tratamiento"	397	83.9	46	9.7	26	5.5	4	0.8
"La homosexualidad es una enfermedad"	21	4.4	29	6.1	419	88.6	4	0.8
"El dispositivo Intra Uterino (La T), Es un método que previene el embarazo"	405	85.6	47	9.9	16	3.4	5	1.1
"Uno puede contraer el virus del VIH tocando o estando cerca de una persona con VIH"	10	2.1	19	4.0	438	92.6	6	1.3
"La mujer tiene derecho a pegarle a su pareja si ésta tiene relaciones sexuales con otra persona"	16	3.4	13	2.7	439	92.8	5	1.1
"Lavarse los genitales después de tener relaciones sexuales evita quedar embarazado".	8	1.7	36	7.6	424	89.6	5	1.1
"Creo que la masturbación es algo privado y placentero".	331	70.0	81	17.1	56	11.8	5	1.1
"Hay ciertos programas de televisión con contenido sexual que creo que no debo ver".	129	27.3	55	11.6	283	59.8	6	1.3
"He tenido relaciones sexuales no necesariamente con penetración".	284	60.0	11	2.3	174	36.8	4	0.8
"He hablado con mi **madre** sobre que ya inicie relaciones sexuales".	200	42.3	5	1.1	262	55.4	6	1.3
"He hablado con mi **padre** sobre que ya inicie relaciones sexuales".	120	25.4	11	2.3	331	70.0	11	2.3
"He estado embarazada o he embarazado a alguien alguna vez".	46	9.7	3	0.6	419	88.6	5	1.1
"Mis padres han hablado sobre el tema de relaciones sexuales con mi pareja".	77	16.3	12	2.5	375	79.3	9	1.9
"Hay temas de sexualidad que es mejor que yo hable con alguien distinto a mi padre o madre".	324	68.5	49	10.4	88	18.6	12	2.5
"Si mi madre habla conmigo sobre planificación sexual es que me está dando permiso para tener relaciones sexuales".	91	19.2	86	18.2	287	60.7	9	1.9
"Si mi padre habla conmigo sobre planificación sexual es que me está dando permiso para tener relaciones sexuales".	83	17.5	92	19.5	288	60.9	10	2.1

Ítem	Si		No Sé		No		Datos perdidos	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
"Si sintiera atracción por alguien del mismo sexo se lo contaría a mi Madre"	164	34.7	144	30.4	160	33.8	5	1.1
"Si sintiera atracción por alguien del mismo sexo se lo contaría a mi Padre"	112	23.7	149	31.5	203	42.9	9	1.9
"Mis padres creen que ya inicie mi vida sexual"	281	59.4	100	21.1	84	17.8	8	1.7
"He ido con mi **madre** a hablar sobre sexualidad con un profesional de la salud"	78	16.5	7	1.5	384	81.2	4	0.8
"He ido con mi **padre** a hablar sobre sexualidad con un profesional de la salud"	16	3.4	8	1.7	440	93.0	9	1.9
"Tengo en casa algún material didáctico como libros, películas, cds, revistas sobre sexualidad".	148	31.3	13	2.7	308	65.1	4	0.8
"Mi **madre** me ha dado directamente preservativos o pastillas/inyecciones anticonceptivas".	87	18.4	3	0.6	378	79.9	5	1.1
"Mi **padre** me ha dado directamente preservativos o pastillas/inyecciones anticonceptivas".	60	12.7	2	0.4	402	85.0	9	1.9
"Mi **madre** me ha ayudado para que reciba orientación sobre sexualidad de un profesional del tema por fuera del colegio".	98	20.7	6	1.3	365	77.2	4	0.8
"Mi **padre** me ha ayudado para que reciba orientación sobre sexualidad de un profesional del tema por fuera del colegio".	38	8.0	8	1.7	419	88.6	8	1.7
"He tenido experiencias eróticas a través del teléfono o internet"	224	47.4	3	0.6	241	51.0	5	1.1

Finalmente, se observa una tendencia de los jóvenes a conversar más de temas de sexualidad con la madre que con el padre. Los temas que más reportaron hablar con la madre fueron los relacionados a las relaciones de pareja (79.9%), el embarazo (75.9%) y a la fidelidad (73.4%). Mientras que los temas que más reportaron hablar con el padre, fueron los mismos que hablaban con las madres, relaciones de pareja (47.4%), embarazo (39.1%) y fidelidad (37.2%). El tema menos hablado con la madre fue el de las relaciones sexuales del pene a la boca o de la vagina a la boca (86.3%) y con el padre lo fue el de relación sexual anal (74.8%).

Resultados de padres

En la Tabla 5, se halla que para los para los padres de familia, la sexualidad es vista como una expresión de afecto y cariño (75,0%) y también lo asocian a tener relaciones sexuales (16,7%). Al igual que placer (11,8%) y procreación (7,8%) pero en un porcentaje más bajo.

Tabla 5

Conocimiento sobre sexualidad

¿Qué es la sexualidad para usted?	**Respuestas**	
	Fi	**%**
Tener relaciones sexuales	34	16,7
Expresión de afecto y de cariño	153	75,0
Placer	24	11,8
Procreación (Tener hijos)	16	7,8
Es un pecado	0	0
Perversión	0	0
Otro	10	4,9

Es de aclarar, que las respuestas del ítem **¿Qué es la sexualidad para usted?**, eran de opción múltiple, por tanto, los participantes podía seleccionar varias opciones.

Así mismo, durante el último año el 48,0% de los padres de familia han recibido información sobre sexualidad y el 42,2% afirman no haber recibido información, al 51,5% no se le dificulta hablar de sexualidad con sus hijos, un 89,7% opina que se debe dar educación sexual en el colegio y un 50,0% no ha buscado información para hablar a sus hijos de sexualidad (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Conocimiento de los padres sobre sexualidad

Cuestionario sobre sexualidad	**SI**		**A Veces**		**NO**		**Datos perdidos**	
N° Ítem	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	Fi	%
Durante el último año, ¿ha recibido información sobre la sexualidad?	98	48,0	-	-	86		20	9,8
¿Se le dificulta hablar de sexualidad con su hijo/a que participa en este estudio?	35	17,2	57		105		7	3,4
¿Se debe dar educación sexual en el colegio?	183	89,7	-	-	5	2,5	16	7,8
¿Ha buscado información para hablar a sus hijos de sexualidad?	75	36,8	-	-	102		27	13,2

El medio de comunicación de donde obtienen más información los participantes son los amigos/conocidos (84,3%), seguido de los profesionales de la salud (35,8%) y en tercera instancia, a través de programas de televisión (30,9%), a diferencia de los programas de radio (10,3%), internet (19,6%), familiares (9,8%), iglesia

(11,8%), pareja (8,3%), carteleras (6,4%), profesores (3,4%), colegio (3,4%) y lugares de mi barrio (0,5%), los cuales son los medios de comunicación de los que reciben menor información.

Ahora bien, los padres consideran que los medios de comunicación de donde sus hijos obtienen información sobre sexualidad son los amigos/conocidos (45,1%), la internet (43,6%), a través de programas de televisión (34,3%), profesionales de la salud (33,8 %), colegio (26,0%), familiares (25,5%) y por medio de profesores (25,0%), a diferencia de la pareja (10,8%), la iglesia (10,3%), carteleras (9,8%), programas de radio (8,3%) y lugares de del barrio (0,5%).

Tabla 7

Descripción de datos del cuestionario de sexualidad

Cuestionario sobre sexualidad	**SI**		**No Sé**		**NO**		**Datos perdidos**	
N° Ítem	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
"Si mi hija/o deseara planificar, yo lo apoyaría".	158		24		21		1	0,5
"El condón evita **todas** las infecciones de trasmisión sexual"	99		19	9,3	85		1	0,5
"La candidiasis en una infección de trasmisión sexual"	76		107		19	9,3	2	1,0
"La pastilla anticonceptiva puede evitar contraer infecciones de Trasmisión sexual"	3	1,5	12	5,9	188		1	0,5
"El hombre tiene derecho a pegarle a su pareja si ésta tiene relaciones sexuales con otra persona"	-	-	6	2,9	195		3	1,5
"Para el VIH-SIDA no existe cura, sólo tratamiento"	172		15	7,4	16	7,8	1	0,5
"La homosexualidad es una enfermedad"	22		19	9,3	158		5	2,5
"El dispositivo Intra Uterino (La T), Es un método que previene el embarazo"	177		5	2,5	21		1	0,5
"Uno puede contraer el virus del VIH tocando o estando cerca de una persona con VIH"	5	2,5	12	5,9	184		3	1,5
"La mujer tiene derecho a pegarle a su pareja si ésta tiene relaciones sexuales con otra persona"	2	1,0	5	2,5	195		2	1,0
"Lavarse los genitales después de tener relaciones sexuales evita quedar embarazado".	4	2,0	9	4,4	188		3	1,5
"Creo que la masturbación es algo malo para mi hijo/a".	60		40		101		3	1,5
"Mi hijo/a no debería ver pornografía".	59		26		116		3	1,5
"Yo creo que mi hija/o ha tenido algún tipo de práctica sexual con algún amigo/a o pareja a través del celular o internet".	15	7,4	48		140		1	0,5

"Hay temas de sexualidad que es mejor que mi hijo/a hable con alguien distinto a mí".	83		16	7,8	103		2	1,0
"Hablar con mi hijo/a sobre los métodos de planificación sexual es darle permiso para que tenga relaciones sexuales"	28		13	6,4	161		2	1,0
"Si mi hijo/a sintiera atracción por alguien del mismo sexo me lo contaría"	91		68		44		1	0,5
"Creo que hijo/a ya ha tenido relaciones sexuales"	96		33		73		2	1,0
"He hablado con mi hijo/a sobre si ya ha tenido relaciones sexuales"	100		5	2,5	97		2	1,0
"Mi hija ha estado embarazada o mi hijo ha dejado a alguien en embarazo alguna vez"	13	6,4	4	2,0	185		2	1,0
"He tocado el tema de las relaciones sexuales con la pareja de mi hijo/a"	36		1	0,5	164		3	1,5
"He ido con mi hijo/a a hablar sobre sexualidad con un profesional de la salud"	26		4	2,0	172		2	1,0
"Tengo en casa algún material didáctico como libros, películas, cds, revistas sobre sexualidad".	57		4	2,0	141		2	1,0
"Le he dado directamente a mi hijo/a preservativos o pastillas / inyecciones anticonceptivas"	38		2	1,0	161		3	1,5
"Le he ayudado a mi hijo/a para que reciba orientación sobre sexualidad de un profesional en el tema por fuera del colegio"	42		1	0,5	159		2	1,0

En la Tabla 7 se presentan afirmaciones que indican conocimiento sobre sexualidad. De acuerdo a los resultados con mayor porcentaje, se establece que los padres si apoyaría a sus hijos si desearan planificar (77,5%), adicionalmente, también señalan afirmativo (si), y con mayor porcentaje, las siguientes expresiones: El condón evita todas las infecciones de trasmisión sexual (48,5%), para el VIH-SIDA no existe cura, sólo tratamiento (84,3%), El dispositivo Intra Uterino (La T), es un método que previene el embarazo (86,8%), he hablado con mi hijo/a sobre si ya ha tenido relaciones sexuales (49,0%).

En cuanto a las afirmaciones negativas (no) con mayor porcentaje, se evidencian: la pastilla anticonceptiva puede evitar contraer infecciones de Trasmisión sexual (92,2%), lavarse los genitales después de tener relaciones sexuales evita quedar embarazado (92,2%), Creo que la masturbación es algo malo para mi hijo/a (49,5%), mi hijo/a no debería ver pornografía (56,9%), hay temas de sexualidad que es mejor que mi hijo/a hable con alguien distinto a mí (50,5%), he tocado el tema de las relaciones sexuales con la pareja de mi hijo/a (80,4%), he ido con mi hijo/a a hablar sobre sexualidad con un profesional de la salud (84,3%), tengo en casa algún material didáctico como libros, películas, cds, revistas sobre sexualidad (69,1%), le he dado directamente a mi hijo/a preservativos o pastillas / inyecciones anticonceptivas (78,5%). Finalmente, se evidenció que un poco más de la mitad de los padres, no tenían conocimiento (52,5%), a la afirmación "La candidiasis en una infección de trasmisión sexual".

Las razones por las que más se les dificulta a los padres hablar con sus hijos sobre sexualidad son porque no saben abordar el tema (27,0%) y porque consideran que el hijo/hija no lo entiende (8,8%).

Los participantes consideraron que la edad apropiada para iniciar la educación sexual de sus hijos es de 10 a 18 años (41,7%) o de los 5 a 10 años (23,5%). Y en este sentido, quienes deben de hablar de sexualidad a sus hijos, consideran principalmente que deben ser los mismos padres de familia (66,7%), seguido de los procesionales de la salud (9,8%) y finalmente los maestros (5,4%).

En este mismo sentido, frente a las situaciones más importantes por las cuales los padres aceptan que sus hijos tengan relaciones sexuales se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Situaciones importantes que los padres aceptan para que sus hijo/a tenga relaciones sexuales

Situación Importante	Hijo		Hija	
	Fi	%	Fi	%
A partir de determinada edad	32	15,7	39	19,1
Que tenga una pareja estable	40	19,6	54	26,5
Que se haya casado	24	11,8	68	33,3
Otra	2	1,0	4	2,0
Datos perdidos	106	52,0	39	19,1

Respecto a las conversaciones que realizan los padres con los hijos en temas de prácticas sexuales y relaciones sexuales, estos indican que si hablan con sus hijos de temas como métodos de planificación familiar (53,9%), cambios físicos que experimentan durante la adolescencia (75,5%), vih/sida: ¿qué es, formas de trasmisión y prevención? (61,3%), embarazos (82,8%), la decisión de tener o no hijos (73,5%) virginidad (56,9%), relaciones de pareja (78,9%), autocuidado y prevención sexual (73,0%), fidelidad (86,3%), promiscuidad (56,4%).

Por otra parte existe poca comunicación en lo relacionado a las diferentes prácticas sexuales como la masturbación, un (81,4%), pornografía (65,7) relaciones sexuales del pene a la boca o de la vagina a la boca (86,3%), relación sexual anal (86,3%), relación sexual vaginal (64,2%) y placer (79,4%) y prácticas sexuales a través de internet, teléfono u otros medios de comunicación (71,6%).

Discusión

El tema de la comunicación sobre temas de sexualidad con los padres, se evidencia que hay dificultades que se encuentran asociadas a los temas que los jóvenes tratan con sus padres, principalmente porque el tema sexual, se encuentra ligado a barreras que involucran aspectos religiosos o morales en las familias. Lo cual se convierte en una barrea de la comunicación que obstaculiza, en algunos casos, la relación entre padres e hijos, ocasionando entonces, que los universitarios recurran a otras fuentes de información que le permitan adquirir conocimiento o tener respuesta ante inquietudes no resueltas. De acuerdo con Vargas, Barrera, Burgos y Daza

(2006) la relación de los padres con los hijos, y la calidad de comunicación entre los mismos, resulta fundamental para el comportamiento sexual de los jóvenes; aspecto que se evidencia en la investigación, de acuerdo a lo expuesto por lo universitarios frente a la comunicación con los padres. Así mismo, la confirmación de la mayoría al resaltar la importancia de la educación sexual a temprana edad, como alternativa pedagógica. En otro sentido, cabe resaltar que el conocimiento de los universitarios está ligado diferentes fuentes de información, que no involucran directamente la comunicación con los padres, es por ello que la información sobre el tema, puede adquirirse de forma indiscriminada y fácilmente pero poco confiable (Ramírez & Almeida, 2003). En este mismo sentido, Caricote (2006) resalta que los conocimientos e información necesaria para una educación sexual óptima, no la tiene propiamente los estudiantes, ni los padres de familia, ni las instituciones educativas, situación que permite tener aproximación a la realidad que enfrentan los jóvenes.

El aspecto de la comunicación y la desinformación en los jóvenes es importante, ya que a falta de éstas, en ocasiones, los jóvenes tienen a presentar conductas sexuales de riesgo, embarazos no deseados y contagio de ITS (Vinaccia, Quiceno, Gaviria, Soto, Gil, & Ballester, 2007).

Conclusiones

El hecho de no percibir un buen nivel de apoyo social en los universitarios contribuye a la búsqueda de redes sociales externas a la familia que no facilitan la salud sexual y reproductiva de los mismos. De tal forma que las estrategias de intervención no solo pueden estar relacionadas por proceso informativas, ya que la mayoría de los jóvenes conocen diferentes métodos de protección.

Se siguen presentando altos índices de riesgo por el escaso uso del preservativo y por el inicio temprano de las relaciones sexuales, factores que aumentan la vulnerabilidad frente a diferentes consecuencias, como bien son las ITS. Por lo tanto, los procesos de formación y plan de vida se convierten en una estrategia de prevención para contribuir al bienestar de los universitarios, futuros profesionales y/o padres de familia, de igual forma, como parte de la responsabilidad social institucional, se deben fortalecer los programas de bienestar.

Referencias

Andrade, P., Betancourt, D., & Palacios, J. (2006). Factores familiares asociados a la conducta sexual en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología, 15,* 91-101.

Angera, J., Brookins-Fisher, J., & Inungu, J. (2008). An investigation of parent/child Communication about sexuality. *American Journal of Sexuality Education, 3* (2), 165-181.

Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Revista Educere, 10(*34), 463-470.

Coley, R. L., Votruba-Drzal, E., & Schindler, H. (2009). Fathers' and mothers' parenting predicting and responding to adolescent sexual risk behaviors. *Child Development, 80,* 808–827.

Deptula, D., Schoeny, M., & Henry, D. (2010). How parents can make a difference? Longitudinal associations with adolescent sexual behavior. Journal of Family Psychology, 24 (6), 731–739.

Dilorio, C., Pluhar, E., & Belcher, L. (2003). A review of the literature on parent-childcommunication about sexuality: 1980-2001. *Journal of HIV/AIDS Prevention & Education for Children & Adolescents, 5*(3/4), 7-32.

Elliott, S. (2010). Parents' Constructions of Teen Sexuality: Sex Panics, Contradictory Discourses, and Social Inequality. *Symbolic Interaction,* 33, (2), 191-212.

Gayet, C., & Solís, P. (2007). Sexualidad saludable de los adolescentes: la necesidad de políticas basadas en evidencias. *Salud Pública de México, 49,* 47-51.

Gimeno, A., Anguera, M., Berzosa, A., & Ramírez, L. (2006). Detección de patrones interactivos en la comunicación de familias con hijos adolescentes. *Psicothema, 18* (4), 785-790.

Gordon, S. (2005). *Why sex education belongs in the home*. Recuperado de: http://www.advocateforyouth.org/parents/experts/gordon.htm

Hutchinson, M. K., & Cooney, T. (2003). Patterns of parent- teen sexual risk communication: Implications for intervention. *Family Relations, 47*(2), 185- 194.

Lehr, S., Demi, A., Dilorio, C., & Facteau, J. (2005). Predictors of father–son communication about sexuality. *The Journal of Sex Research, 4* (22), 119–129.

Li, X., Stanton, B. & Feigelman, S. (2000). Impact of perceived parental monitoring on adolescent risk behavior over 4 years. *Journal of Adolescent Health, 27*, 49–56.

Macionis, J., & Plumier, K. (1999). Sociología. Madrid: Prentice Hall.

Miller, B. (2002) Family influences on adolescent sexual and contraceptive behavior. *Journal of Sex Research, 39*, 22-26.

Miller, B., Benson, B., & Galbraith, K. (2001). Family relationships and adolescent pregnancy risk: A research synthesis. *Developmental Review, 21*, 1-38.

Ministerio de la Protección Social Dirección General de Salud Pública (2003). *Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. República de Colombia.

Mosquera, J., & Mateus, J. (2003). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre métodos de planificación familiar, VIH-Sida y el uso de medios de comunicación en jóvenes. *Colombia Medica, 34* (4), 206-212.

Orcasita, L.T., & Uribe, A.F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Revista Psychologia, 4 (2),* 69-82.

Orcasita, L.T., Peralta, A., Valderrama, L.J., & Uribe, A.F. (2010). Apoyo social y conductas de riesgo en adolescentes diagnosticados y no diagnosticados con VIH/SIDA en Cali-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católi-*

ca del Norte, (31), 155-195.
Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. *¿Qué problemas de salud tienen los adolescentes y qué cabe hacerpara prevenirlos y responder a ellos?* Recuperado denhttp://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Padilla, N., & Díaz, R. (2011). Funcionamiento familiar, locus de control y patrones de conducta sexual riesgosa en jóvenes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *16*(2), 309-322.

Pérez, C. (2008). Definición de familia: Una visión del Institud Universitari de Salut Mental Vidal i Barraquer. *La revue du REDIF, 1*, 9-13.

Parra, A., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología, 18,* 215-231.

Polaino-Lorente, A. (2000). *Los cuatro puntos cardinales de la sexualidad humana*. Recuperado de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/3576/1/simposioteologia2polaino._pdf

Profamilia. (2010). Encuesta nacional de demografía y salud ENDS-2010. Recuperado de:http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?opti on=com_content&view=article&id=62&Itemid=9

Ramírez, C., & Almeida, G. (2003). Percepción hacia las relaciones sexuales y riesgo de embarazo en adolescentes. *Revista Psicología y Salud, 13*(2), 227-233.

Ribero, R. (2001). Estructura familiar, fecundidad y calidad a los niños en Colombia. *Revista de Desarrollo y Sociedad, 4,* 1-43.

Riquelme, E., Rojas, A., & Jiménez, A. (2012). Equilibrio trabajo- familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y Sociedad, 18* (15), 203-215.

Sánchez, M., & Muñoz, A. (2005). Influencia de padres vs. Amigos sobre la actitud hacia las conductas sexuales de prevención en la adolescencia. Un análisis en función del género. *Revista Latinoamericana de Psicología, (37)*, 71-79.

Sevilla, T. (2007). Sexualidad e identidad en jóvenes caleños: Algunos hallazgos recientes desde la etnografía. *Revista Cibionte*, *5*.

Sevilla, T. (2008). Sexo inseguro: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleñas y caleñas. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, CINDE, 6,* 173 – 196.
Sevilla, T. (2009).Cuando el placer te hace impuro: Percepciones y experiencias frente a las enfermedades e infecciones de transmisión sexual en jóvenes caleños. En Rubio, J et. al. (Coordinadores), Foro Internacional Identidades, Sujetos Sociales y Políticas del Conocimiento: Reflexiones Contemporáneas, Familias,

Géneros y Estéticas. Tomo II, Universidad Pontificia Bolivariana, sede Palmira; Medellín: UPB, ISBN: 978-958-696-763-1. Pp. 103 – 115.

Smilkstein, G. (1978). The Family APGAR: A proposal for a family function test and its use by physicians. *The Journal of Family Practice, 6* (6), 1231-1239.

UNICEF. (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_adolescence_sp.pdf

Uribe, A., & Orcasita, L. (2009). Conductas sexuales de riesgo en estudiantes universitarios de la ciudad de Cali-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 27,* 1-31.

Uribe, A.F. (2005). E*valuación de factores psicosociales de riesgo para la infección por el VIH/sida en adolescentes colombianos*. Tesis de Doctorado publicada, Universidad de granada, España. (ISBN 84-338-3667-6).

Uribe, A.F. Orcasita, L.T., & Vergara, T. (2010). Factores de riesgo para infección por VIH/SDIA en adolescentes y jóvenes colombianos. *Acta Colombiana, 13*(1), 11-24.

Uribe, A.F., Valderrama, L.J., Sanabria, A.M., Orcasita, L.T., & Vergara, T. (2009). Descripción de los conocimientos, actitudes, susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH /Sida en un grupo de adolescentes colombianos. *Pensamiento Psicológico, 5,* 45-62. ISSN 1657-8961.

Vargas, E., Barrera, F., Burgos, M., & Daza, B. (2006). La intención de los jóvenes de tener relaciones sexuales en la adolescencia: EL papel de la televisión, la relación con lospadres y las cogniciones. *Revista Universitas Psychologica, 5*(1), 69-84.

Vinaccia, S., Quiceno, J., Gaviria, A., Soto, A., Gil, A., & Ballester, R. (2007). Conductas Sexuales de Riesgo para la Infección por VIH/ SIDA en adolescentes colombianos. *Terapia Psicológica, 25*(1), 39-50.

Werner-Wilson, R., & Fitzharris, J. (2001). How can mothers and fathers become involved in the sexuality education of adolescents? *Journal of HIV/AIDS Prevention & Education for Adolescents & Children, 4*, 49-59.

Whitaker, D. J., & Miller, K. S. (2000). Parent-adolescent discussions about sex and condoms: Impact on peer influences of sexual risk behavior. *Journal of Adolescence, 15*, 2.

4 - ETNOCIDIO Y SALUD PSICOLÓGICA

AUTOR:

Ps. Suárez Prieto Rosa

Universidad Incca de Colombia

Colombia

Somos Embera. Venimos de la naturaleza, somos hijos del agua,

Del okendo de nuestra madre tierra, por eso la defendemos.

Somos pueblos indígenas con historia y cultura propia,

Somos del territorio, de la naturaleza, tenemos gobiernos propios,

Lengua propia y tradiciones ancestrales,

Nos alimentamos de la selva, de la montaña

Y de lo que cultivamos, somos verdaderos

Y auténticos Emberas.

(Congreso Nacional del Pueblo Embera, 2006)

El presente trabajo expresa parte del análisis y la experiencia del grupo de investigación de alteridades y subjetividades indígenas, reconocido por COLCIENCIAS y conformado por estudiantes de la Universidad Incca y Nacional de Colombia desde febrero del año 2007.

En mi transcurrir por los senderos de la psicología y del trabajo transdisciplinar con la antropología en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, durante varias décadas, han sido muchas las problemáticas que he caminado y me han generado reflexiones y cuestionamientos sobre esto que denominamos "salud mental", "trastorno psiquiátrico", "normal y patológico". Este escrito pretende dar cuenta de tan solo algunos de ellos.

La conformación del "saber psiquiátrico" se instauró en el saber de la psicología como una práctica colonial en el proceso de construcción de la modernidad. Se crea un sujeto inscrito en un proyecto de sociedad civil, como ciudadano, inmerso en la razón, dándole un carácter civil. Para que la conciencia asuma el pleno uso de su facultad, es necesaria una estrategia que deshaga los mecanismos de sujeción de la razón. La conciencia se expresa a través de la voluntad.

La sociedad civil asume el control de la educación, dirigida a la formación del ciudadano. Se preocupa por la

creación de mecanismos de control, tecnologías del buen encausamiento, como las denomina Foucault. Se puede afirmar que la psicología social dirigida a las masas, al pueblo, políticamente le da la base legal al Estado, lo legitima. El pueblo es el punto de partida y de llegada.

La psicología social se institucionaliza con un proyecto específico: "extirpar al campesino que hay en la plebe para formar al ciudadano", "domesticar", "corregir" a los "alienados" que han perdido la razón, así como a los insensatos que han perdido la conciencia y la voluntad de sus actos.

El sentimiento de "normalidad" es el espacio objetivo en donde se entrecruzan las distintas microprácticas que a través de sus aparatos de vigilancia y captura, como lo enuncia Foucault, instauran en el cuerpo la experiencia que lleva al individuo a concebir y a experimentar la sociedad civil como un mundo deseado por él mismo.

El proyecto de la modernidad, en tanto que tarea política, es deconstruir, en términos de Derrida, las mediaciones encantadas de la pre modernidad. Esto quiere decir, que las relaciones entre los hombres están despojadas de la dimensión religiosa. Así y para siempre el hombre asume el papel de constructor social y pretende reconocerse en todas sus creaciones. En este sentido, emancipa y destituye a los dioses de su papel de creadores de la sociedad colocando al hombre en su lugar. Pretende, ser innovador y ceder a la imaginación social el campo de la estética, constelación en la cual lo sublime expresa el sentimiento de superioridad y de belleza que el hombre puede encontrar en sí mismo. También es un proyecto de dominación en la cual las fuerzas del conocimiento humano penetran en las entrañas de la naturaleza para ponerlas a disposición de la tecnociencia. La geografía, la historia, la cultura, los lugares sagrados, que hasta ese momento estuvieron interceptados a través del mito y del territorio que les daba un sentido holístico, ahora se rompen. Se producen los no lugares y los acontecimientos.

El acontecimiento es la aceleración del tiempo histórico y su pérdida de sentido reemplaza el relato ordenado secuencialmente. Ya no más Génesis, Antiguo y Nuevo Testamento, Apocalipsis; tan solo devenires intensos y rápidos, sin referencias conmemorativas, sin eternos retornos, tiempos para construir, no para significar ni ritualizar. La pura temporalidad se transforma en devenir civil, en temporalidad humanamente determinada. Los dioses ya no tienen nada que ver con el tiempo, han sido retirados de él, no le determinan finalidades, no lo significan. No están ni al comienzo, ni al fin de la historia. Tampoco el espacio; él ha perdido su carácter sagrado. Todo lugar se abre al acontecimiento, a los mil y un encuentros de las personas, de los ciudadanos; ya no está antropomorfizado, ni deificado. No evoca el trasegar de los héroes culturales. No es Madre Tierra, no es el monte Sinaí, no es el espacio por donde transcurrieron y ocurrieron los mitos. Es pura y simple espacialidad. ¿Y qué no decir de los relatos? En tanto que sentido del mundo ellos se han desplazado. Los dioses transitan por y en el mercado. Están a la venta, el capitalismo admite a los dioses pero como residuos mercantilizados; pertenecen a mercado de una y mil religiones. Las narrativas sagradas se han relativizado. Ninguna es la verdad absoluta y todas a la vez pueden serlo.

El siglo XIX es, sin duda, el escenario de un periodo romántico. El amor y el sexo se divorcian para encantar los espacios del buen vivir del buen hacer. La pintura mostrará, en medio del estallido de mil colores, el cuerpo en su devenir oscuro, en sus raptos, en donde el alma se apodera y sublima en las caras macilentas de los cuerpos delgados y enfermizos, la preponderancia del alma. El cuerpo, paradójicamente, es el espacio donde el alma

tiene que reinar a costa de casi borrarlo. Ni los pasos se deben sentir al caminar; incluso las enfermedades como la tuberculosis demuestran esa labilidad. Una mujer culta será aquella que sepa crear un halo de misterio y atracción sublime, aquella que sirva como texto estético de la belleza enfermiza. Junto con las normas de urbanidad, el aprendizaje de las artes conformará el núcleo de "la personalidad". La ejecución del piano, el bordado, los versos y los poemas, el manejo de lo doméstico de la casa, el profundo ensimismamiento, la delicadeza gestual, la palidez del rostro con sus profundas ojeras, los desmayos súbitos, daban a entender que un alma de mujer estaba allí construida. La debilidad del cuerpo era a su vez expresión del dominio del espíritu; la carne era lo oculto, pero domesticado. En tanto, el cuerpo del hombre era una mezcla entre un arrogante militar y un poeta romántico. Esas dos columnas sostenían la construcción del caballero, del aristócrata o del buen burgués. La imitación de la escuela de la normal pedagógica con las instituciones militares era lo inevitablemente evidente. Las normas, las disciplinas del ejército fueron trasladadas en parte a la pedagogía, en parte a la fábrica. La cortesía que viene del buen uso en la corte, debía envolver a este cuerpo rudo en un refinamiento impecable. Cómo no ver allí los antagonismos de clase y de género. El aristócrata mundano, las damas cortesanas que representan el alma de la ciudad y la era de la esfera celeste. Del otro lado el pueblo y lo obsceno, el pueblo y el cuerpo. En medio de esta antinomia, pero uniéndolos, se encontraba el fuero de lo marginal: las cantinas, los prostíbulos en donde lo sublime de los poetas, su melancolía se unía inextrincablemente con el cuerpo de las prostitutas y con el delirio de los opiáceos.

Paradoja cruel de la modernidad. Los encargados de construir la sensibilidad se rendían a los placeres mundanos. El artista y la bohemia tenían como casa los lumpanares de la ciudad. La urbanidad y la estética, hechos para diferenciar la hegemonía de lo popular, se descomponían por la fuerza de la sexualidad. De un lado la sexualidad lícita, la sexualidad marital envuelta en encajes de romanticismo y en el desvanecimiento de lo carnal; de otro lado lo impúdico, el desorden total de los placeres, el vicio.

Las clases populares permanecen en un juego político que ora las transforma en voluntad legítima del poder, ora las convierte en remanentes de sociedades salvajes.

La locura, la insensatez, serán vistas como regresiones sociales. Tuke y Pinel, de diferentes modos reconocerán la irracionalidad primitiva de la locura. Sus terapias estarán dirigidas a realizar un simulacro simbólico, un ritual de retorno de lo salvaje a lo civilizado. Sin embargo, si la irracionalidad será locura, la magia y la religión contendrían los núcleos irracionales y fantásticos.

La creación del saber surgirá de un doble juego entre la representación del entorno y la construcción de éste mismo y esto es más verdad en cuanto se refiere a la creación de las identidades sociales. La lectura de lo popular se multiplicará en sus significados y en sus posiciones. El pueblo no es solo el cuerpo y sus fatigas; es igualmente nido de utopías. Los anarquistas verán en el folklore una fuerza telúrica, romántica; el pueblo, sus fiestas, sus diversiones, sus hábitos de comida, serán objeto de la atención de esta nueva disciplina, pero al mismo tiempo objeto de varias miradas: para los tradicionalistas, viejas y atávicas costumbres que deben mantenerse; para los liberales freno al desarrollo y para los anarquistas una fuerza explosiva, una fuerza revolucionaria. El pueblo se convierte en objeto de múltiples saberes y disciplinas. En él y para él se fabrican y multiplican los nuevos espacios y tiempos de la modernidad. El pueblo se convierte en objeto de múltiples saberes y disciplinas, entre ellos la psicología; en él y para él se fabrican y multiplican los nuevos espacios y

tiempos de la modernidad. Si el folklore llama la atención, es porque en medio de la construcción de unas nuevas relaciones fragmentadas, sin contenido, veloz y trivial, el pueblo mantiene una fuerza comunal, unos lazos más permanentes. El espacio público, el anonimato que genera la desidentificación y el individualismo, no logró deshacer el tejido social de la cultura popular. Es en esta contradicción entre la imposición de unos nuevos tiempos y ritmos fragmentados y el mantenimiento de vínculos solidarios y fuertes en donde se debate el fragor de la clase popular.

Al ser "moderno" se prefigura el "otro". Se consolida una psicología que corrige disfunciones individuales, sociales y colectivas, las disfunciones de las masas con Le Bon y Freud. Se les infantiliza y con la pérdida del yo individual, no hay voluntad propia, es un yo colectivo de déspota que reencarna la figura autoritaria del padre y están a merced del líder. Su infantilismo se traduce en la psicología del "otro" que mira a los indígenas como intuitivo, animista, con pensamiento mágico y pre-lógico.

La antropología crea un puente con la psicología desde la escuela de Cultura y Personalidad, que si bien relativiza las conductas, lo hace desde un marco conceptual de estadios mágicos, que han pasado por la conciencia de occidente. La psicología se encarna igualmente en el educador, el sacerdote, que los conduce a una conciencia más allá en un proyecto de civilización.

La etnopsiquiatría nace en este contexto inter y transcultural. Intercultural por los choques que provoca la civilización con las comunidades indígenas que se traducen en cambios culturales que necesitan de una mirada explicativa desde la psicología. Devereux estudia hasta dónde es posible delimitar los desórdenes psiquiátricos producidos por el contacto con los de la propia cultura. Plantea que hay una primacía de la conciencia y hay una estrategia chamanística para tratar los desórdenes del inconsciente étnico, o desórdenes sagrados, que son las bases para crear una psicología del "otro" a partir de la psicopatología y la lectura transcultural, desde el psicoanálisis, con periodos de conciencia que se distinguen unos de otros por los mecanismos de defensa del yo cultural. Los desórdenes se producen por una mala e inadecuada distribución de los mecanismos de defensa creados culturalmente.

LO INDÍGENA Y LA PSICOLOGÍA

Las culturas indígenas no son una voz silenciosa en el teatro de la miseria y el horror de América Latina. Por el contrario, toda una cultura de la salud entendida integralmente y auspiciada como proyecto político, vive en las entrañas de un mundo que todavía es calificado como atrasado, supersticioso y salvaje. Se han visto obligadas a crear estrategias de supervivencia culturales que, difícilmente, continúan vigentes. Crearon un proyecto que la Constitución reconoce como multiétnico y pluricultural.

Su mundo se puede explicar a través de la dialéctica: cuerpo – chagra. La chagra, en tanto que cuerpo, es un espacio en donde las relaciones sociales, económicas y políticas están reproducidas a través de las relaciones que los conjuntos de plantas y animales marcan en su interior. Por esto las plantas son masculinas y femeninas, se agrupan formando clanes que intercambian del mismo modo como lo hacen los clanes humanos. La anatomía de la chagra es social e histórica que reproduce el acontecer de las comunidades implicadas en su construcción y en tanto que territorio se constituye en el cuerpo humano.

Concomitantemente, el cuerpo humano es una chagra, en donde las relaciones anatómicas y fisiológicas son comprendidas en términos de interacciones entre conjuntos de plantas, animales y grupos humanos. Chagra y cuerpo son el microcosmos de los sistemas humanizados, que intercambian energía que es guiada de la misma forma como el chamán regula la apropiación que las comunidades hacen de los recursos para mantener el equilibrio global.

El chamán, a través de los rituales, las fiestas y los mitos reconstruye la historia del proceso de formación de la identidad comunidad-naturaleza. Toda variación que tienda a descomponer o a volver irregular la historia de esta identidad, es considerada enfermedad. En este sentido, la enfermedad es una pérdida de la memoria. Por lo tanto, el trabajo del chamán consiste en proteger, recrear y reconstruir el trabajo simbolizado en la memoria. Por eso podemos afirmar que es un artífice de la salud como proceso integral. Todo este proceso integrador está codificado en los rituales y en los mitos, pero para poder vivir históricamente, debe estar inscrito en el cuerpo.

Para poder mantener la identidad ante los embates de occidente, la memoria ha tenido que utilizar estrategias que le permitan mantener lo esencial del conocimiento de las comunidades. Algunas lo han logrado, otras no. Para mantenerla viva, en un marco de colonización, ésta requiere de la creación de nuevos campos que registren los conflictos que están sufriendo. Este debe ser capaz de comprender la política de la memoria del colonizador con el fin de generar un doble juego para la propia memoria con su respectiva política, por un lado, y la forma como es percibida la memoria indígena por parte el colonizador y cómo éste utiliza su propia política para recordar su historia. Así el saber se rehistoriza, es capaz de resignificar el pasado en el presente, para generar una esperanza en el futuro.

El problema que agobia a las comunidades indígenas es fundamentalmente el desconocimiento de su identidad. La carencia y el despojo de sus territorios sagrados , las enfermedades producidas por el contacto con los "blancos", las muertes violentas, el desplazamiento forzado, entre otros, es un panorama desolador.

Ante esta problemática a la psicología social no le queda otra alternativa más que replantear sus posicionamientos tanto teóricos, epistemológicos y metodológicos. Es por ello que propongo desde mi práxis el abordaje de una etnografía reflexiva y se reconozca como sujeto situado en un mundo de interacciones e intersubjetividades, que contextualice lo que es y ha sido la historia de nuestras comunidades originarias, las relaciones que se han construido es sus territorios y sus significados, de las emociones evocadas y provocadas en esa reflexividad. Cómo se ve a sí mismo, en el mundo complejo de relaciones que se establecen en el entorno. Como investigador, cómo me veo como ser para mí, para los otros y con los otros, y los otros en mí, en las distintas dimensiones en que podemos acercarnos o alejarnos, yo en mí (o mis yoes en mí), echando a andar mis cartografías y experiencias como sujeto, navegando por mi pasado y mi presente. Las comunidades en mí, más atrás en lo que ha pasado y más adelante en lo que tiene de utopía.

El Movimiento Indígena en Colombia está en tiempos de grandes retos. Las hebras del Tejido de la Vida se vienen deteriorando en nuestros Territorios Ancestrales y en toda la piel de la Madre Tierra. Por eso es fundamental reunirnos en torno a la Palabra de las abuelas y de los abuelos para reencontrar el camino del Pensamiento Mayor, donde la Autoridad sustentada en el ejemplo y la experiencia, nos haga refrescar la memoria y el entendimiento sobre la fuerza de nuestra historia y el valor sagrado de nuestros territorios. Por eso Hoy,

más que nunca, es necesario que el ejercicio del Gobierno Mayor en cada uno de los Pueblos y Comunidades, esté orientado y protegido por la tradición, donde las autoridades, con el apoyo de sus pueblos sigan siendo guardianes de la vida y la esperanza.

La psicología debe ir más allá de la consideración del individuo como una unidad fundamental de análisis. Abarca las perspectivas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales, y la continua reproducción y transformación de las estructuras social. Como disciplina comprometida cobra identidad y especificidad en la medida en que el conocimiento adquirido, mediante la investigación rebela la verdadera identidad del sujeto popular. Hace, piensa, y siente psicología, solo así tendremos una autentica ***salud psicológica.***

Es el momento del reencuentro. Como bien lo expresa, el antropólogo Humberto Victorino: *"Nos encontraremos para refrescar la memoria, ordenar el pensamiento, alimentar la palabra, intercambiar semillas, sembrar sueños, desyerbar el camino, limpiar la chagra, avivar las brasas que legaron nuestros ancestros, enderezar los bastones de nuestra identidad. Somos la dignidad que brota de las raíces, somos TEJEDORES DE LA CULTURA DE*

LA VIDA."

Bibliografía

Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). Mil Mesetas . PRE-TEXTOS.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). Capitalismo y Esquizofrenia . S.L. FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ESPAÑA.

Derrida, J. (2009). Derrida. La deconstrucción. Argentina: Nueva visión.

Devereux, G. (1971). Ensayos de etnopsiquiatria general. Barcelona España: Barral Ediciones.

Foucault, M. (1967). La historia de la locura en la epoca clasica. Barcelona España: S.L Fondo de cultura economica.

Murueta, M. E. (2015). El divorcio en la Psicoterapia de la Praxis. Psicología para América Latina.

Schnitman, D. F. (2009). Coconstruyendo el espacio de la cooperación internacional: evidencias de la evolución en el vínculo academia-OSC. México: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.

Schnitman, D. F., & Rodríguez-Mena García, M. (2012). La transdisciplina y el desarrollo humano. México: División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.

EJE TEMÁTICO IV. PERTINENCIA TEÓRICA, TÉCNICA Y METODOLÓGICA DE LA PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA.

1. Factores Psicosomáticos asociados al desgaste ocupacional en profesionales de Santa Marta Colombia. (Martha Fernández Daza, Andrea Ortiz González, Adriana Noble)

1 - Factores Psicosomáticos asociados al Desgaste Ocupacional en profesionales de Santa Marta-Colombia.

[*] Fernández-Daza, M., [**] Ortiz, A y [***] Noble, A. (2015).

[*] Dra en Psicología. Docente investigadora Facultad de Psicología. Líder del semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. mafercv@gmail.com.

[**]. Doctorando en Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Santa Marta, Colombia. andrealilianaortizgonzalez@gmail.com.

[***] Estudiante V semestre de Psicología. Integrante del Semillero: Neurociencias, Neuropsicología, Salud y Comportamiento. Universidad Cooperativa de Colombia. Vía Troncal del Caribe, sector Mamatoco Santa Marta - Colombia.

RESUMEN

El Desgaste Ocupacional es conocido también como Síndrome de Burnout, síndrome del quemado por el trabajo y otros. Maslach y Jackson (1981, 1982), explican que el Burnout es una manifestación del estrés laboral y está caracterizado por cansancio emocional, despersonalización y dificultad para el logro o realización personal (Martínez, 2010). Se ha indicado que el origen reside en el contexto laboral y sus condiciones. Pero, depende de características de personalidad y variables sociodemográficas, por lo que, su evolución es diferente. Dentro de las consecuencias psicosomáticas, también se mencionan los errores cognitivos en la interpretación de la actividad fisiológica, conducta o pensamiento, lo que puede conducir a la adquisición de temores irracionales, fobias, ansiedad, entre otros (Balvín, 2011). Así mismo, se han reportado manifestaciones psicosomáticas como: cefaleas, lumbalgias, alteraciones gastrointestinales, fatiga, insomnio, mialgias, infecciones respiratorias e hipertensión (Arias y Castro, 2013*)*. Uribe, Pérez, López y García (2014) encontraron una relación entre cansancio emocional, despersonalización, dificultad para la realización personal y factores psicosomáticos.

El objetivo del estudio fue analizar los factores psicosomáticos asociados al Desgaste Ocupacional en profesionales de Santa Marta-Colombia. La muestra fue de 100 participantes entre los 19 y 70 años y se utilizó la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) (Uribe Prado, 2010). El estudio fue de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal.

Los principales resultados reflejaron que la mayoría de la población se encontraba entre el nivel bajo y abajo del término medio en relaciones a las alteraciones psicosomáticas.

Entre las conclusiones se puede indicar que el desgaste ocupacional influye en la salud de las personas porque puede asociarse con enfermedades psicosomáticas.

PALABRAS CLAVES: Síndrome de Burnout, Desgaste ocupacional, factores psicosomáticos.

ABSTRACT

The Occupational Wear is also known as burnout syndrome, the burned syndrome and other work. Maslach and Jackson (1981, 1982), explains that Burnout is a manifestation of work stress and is characterized by emotional exhaustion, depersonalization and difficulty achieving, personal fulfillment (Martinez, 2010). It has been suggested that the origin lies in the employment context and conditions. But it depends on personality characteristics and demographic variables, so its evolution is different. Within psychosomatic consequences, cognitive errors are also mentioned in the interpretation of physiological activity, behavior or thinking, which can lead to the acquisition of irrational fears, phobias, anxiety, among others (Balvín, 2011). Likewise, psychosomatic manifestations have been reported as headaches, back pain, gastrointestinal disorders, fatigue, insomnia, muscle pain, respiratory infections and hypertension (Arias & Castro, 2013). Uribe Perez, Lopez & Garcia (2014) found a relationship between emotional exhaustion, depersonalization, difficulty personal fulfillment and psychosomatic factors.

The aim of the study was to analyze the factors associated psychosomatic professionals Occupational Wear in Santa Marta, Colombia. The sample included 100 participants between 19 and 70 years and the scale of Occupational Wear (EDO) (Uribe Prado, 2010) was used. The court quantitative study was not experimental, descriptive, transversal.

The main results showed that the majority of the population was between low and below the average level in relationship to psychosomatic disorders.

Among the conclusions we can mention that the occupational wear affects the people heal and this may be associated with psychosomatic illnesses or psychosomatic disorders

KEY WORDS: Burnout Syndrome, Ocuppational wear, psychosomatic factors.

INTRODUCCIÓN

El desgaste ocupacional, más conocido como Síndrome de Burnout afecta el rendimiento laboral, esto se debe a las demandas psicosociales del trabajo, es decir, las relaciones laborales, debido a un desbalance entre las demandas y los recursos de afrontamiento (Gatto, 2012).

En el año 1997 Gil-Monte y Peiró definen al Síndrome de Burnout como una respuesta al estrés laboral crónico, asociada a una experiencia subjetiva entre la afectividad, las actitudes y las cogniciones; originándose alteraciones psicofisiológicas y consecuencias poco favorables para la institución (Carly & Garcés, 2010).

En línea con el desgaste ocupacional, Martínez y Hernández (2005), definen el término psicosomático, haciendo alusión a las enfermedades orgánicas que se manifiestan en diferentes sistemas, tejidos u órganos del cuerpo.

Macklem en el 2005, comenta que se pueden encontrar climas laborales donde hay una gran demanda de compromiso, presión exhaustiva y problemas que sean fuentes de estrés, a este tipo de organizaciones se le

denomina como toxicas; en el año 2000 Eaton afirmo que es en este tipo de ambientes donde se desarrollan los problemas psicosomáticos como temor, paranoia, ansiedad, etc.

Gamboa (s.f.), autora del cuestionario de Incidencia Sintomatológica del Síndrome de Quemarse por el trabajo (CISSQT), evalúa cuatro variables entre las cuales se encuentran los factores psicosomáticos y describe los síntomas: dolores de cabeza y musculares, cambios en el deseo de comer, cansancio, trastornos del sueño, nauseas, problemas intestinales, palpitaciones, perdida del deseo sexual, problemas en la memoria y consumo de medicamentos.

Por su parte, Soler (2008) afirma que los problemas psicosomáticos han adquirido relevancia en el ámbito laboral debido a que son alteraciones orgánicas del tipo: cefaleas, hipertensión, palpitaciones, dolores de espalda, dolores musculares y migrañas.

Levin en el año 2002, sostuvo que los problemas psicosomáticos son estas situaciones que producen toda la sintomatología del estrés crónico: tensión muscular, hipertensión, ulceras, dolor de cabeza y depresión (Uribe, Patlán y García, 2015).

En estudios realizados recientemente, se ha encontrado que: en un total de 149 participantes 60 (40%) presentan síntomas psicosomáticos, 56 (38%) no tienen signos de Burnout y 33 (22%) comunican que solo en algunas ocasiones manifiestan la sintomatología (Palma y Verón, 2011).

Littlewood, Alviter y Robles (2013) realizaron en la ciudad de Mexico D.F. una aplicación de la escala EMEDO a 635 personas en una organización, dentro de los resultados obtenidos en la incidencia de los factores psicosomáticos, el primero que se indago fue el dolor, el cual se dividió en tres ítems, en el primero fue dolores en el pecho, 395 (62.2%) dijeron que estaba en total desacuerdo, es deci,r que no se aquejaban de estos dolores, 181 (28.5%) respondieron que están en desacuerdo, 43 (6.8%) están de acuerdo, o sea que presentan algunas veces estos dolores y 3 (5%) dicen estar totalmente de acuerdo, lo que se entiende que ellos presentan este dolor. Específicamente, en dolores de cabeza, 258 (40.6%) están totalmente en desacuerdo, 195 (30.7%) están en desacuerdo, 14 (23%) se encuentran de acuerdo y 25 (3.9%) manifiestan estar totalmente de acuerdo. Y por último en cuanto al dolor de espalda y cuello, 218 (34.3) están de acuerdo, 192 (30.2%) en desacuerdo, 147 (23.1%) en total desacuerdo y 66 (10.4%) totalmente de acuerdo. Con los trastornos del sueño se procedió de igual forma que el anterior, y se hicieron tres preguntas en relación a este factor; en la primera 508 (80%) está en total desacuerdo al cuestionarle si despertaban bruscamente, 102 (16.1%) están en desacuerdo, 11 (1.7%) y 3 (0.5%) están totalmente de acuerdo. Además, se preguntó si tenían sueño en exceso y 278 (43.8%) contestaron que están en desacuerdo, 213 (33.5%) se en encuentran en total desacuerdo, 109 (17.2%) sostienen estar de acuerdo y 24 (3.8%) en total desacuerdo. Se indago si tenían golpes irresistibles de sueño y 380 (59.8%) dijo estar en total desacuerdo, 164 (25.8%) están en desacuerdo, 65 (10.2%) dicen que están de acuerdo y 14 (2.2%) en total acuerdo. Revisando el cuestionamiento de pesadillas que alteraban el sueño, 437 (68.8%) están totalmente en desacuerdo, 137 (21.6%) en desacuerdo, 40 (6.3%) dicen estar de acuerdo y 9 (1.4%) se encuentran en total acuerdo. Con el factor depresivo se concluyó que 384 (60.5%) están totalmente en desacuerdo, 180 (28.3%) están en desacuerdo, 47 (7.2%) comunican que están de acuerdo y 12 (1.9%) están totalmente de acuerdo.El síndrome de Burnout también afecta el área sexual de las personas, por esta razón Gomes (2011), se interesó en este tema e hizo una investigación, donde relaciono el desgaste ocupacional

con las disfunciones sexuales, el resultado obtenido es que las mujeres son las más afectadas, la mitad de las mujeres de la población el 57.6% tiene un deseo sexual hipoactivo, 56.54% lubricación reducida, 55.48% dispareunia y 53.36% vaginismo, con esto se concluye que el 39.58% de las mujeres de la muestra tienen bajo el total de funcionalidad sexual.

En otro estudio realizado en Ecuador, los resultados obtenidos al aplicar el Test de Navarra en 50 personas que trabajan como controladores de tránsito, revelo que el 4% presenta siempre y casi siempre fatiga física y mental, el 6% muchas veces, el 48% algunas veces y el 42% nunca. El 2% de los trabajadores manifestaron tener siempre trastornos circulatorios, otro 2% muchas veces, el 28% algunas veces y el 68% nunca. En los trastornos sexuales solo el 2% dice padecer siempre de estos trastornos, el 6% algunas veces y el 43% nunca. Con los trastornos cardiovasculares se reportaron que el 2% tenían siempre la sintomatología características de estas afecciones, el 4% casi siempre, 2% muchas veces, 14% algunas veces y 78% nunca ha presentado síntomas. En los trastornos gastrointestinales el 2% siempre tiene indicios de problemas gastrointestinales, 2% casi siempre, 8% muchas veces, 32% algunas veces y 56% nunca. El 4% de la muestra dice tener cefaleas siempre, el 14% muchas veces, el 52% algunas veces y el 30% nunca. En cuanto al insomnio se encontró que el 14% padece de esto muchas veces, el 42% algunas veces y el 44% nunca. Indagando por la frecuencia en la que tenían dolor en las espalda y otros trastornos musculo esqueléticos los resultados expresaron que el 2% siempre tiene estos dolores, el 2% casi siempre, el 12% casi siempre, el 56% algunas veces y el 28% nunca. Se les cuestiono si habían presentado mareos a lo que el 24% dijo que algunas veces lo habían sentido y el 76% dijo que nunca. El 12% respondió que algunas veces ha tenido temblores y el 88% dijo que nunca los ha sentido. En las palpitaciones el 18% manifestó que algunas veces ha sentido esto y el 82% dijo nunca haber tenido palpitaciones (Herrera, 2012).

En el estudio realizado por Maldonado y Samudio (2014), en Paraguay a personal de enfermería, para determinar la prevalencia del síndrome de Burnout y la relación que tienen con los factores sociodemográficos y laborales, se contó con la participación de 106 personas de las cuales el 18.9% arrojo puntaje positivo para Burnout.

La American Psychriatic Association (2014), a través del DMS V (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition), ha hecho una relación de múltiples trastornos con problemas psiquiátricos que tienen vínculos con el estrés, como los trastornos del dolor, gastrointestinales, del sueño, psicosexuales, psiconeuroticos, ansiedad y depresión. Sin embargo no todos estos malestares pueden tener un origen en el estrés (Uribe, Patlán y García, 2015).

Otra investigación que se hizo en la misma nación, en el Hospital Central Dr. Emilio Cubas, a 75 residentes con el fin de determinar la frecuencia del Síndrome de Burnout, demostró que el 6.67% presenta desgaste ocupacional (Alfonso, Ferreira y Díaz, 2015).

En Ecuador, Guamán (2015), indagó los niveles del síndrome de Burnout en personal de tropas militares, los resultados obtenidos mostraron que el 1.04% de los evaluados presentan niveles leves de Desgaste ocupacional, hallando mayor incidencia en el nivel moderado con un 88.93% y un 10.03% perteneciente a el nivel grave.

A nivel nacional se han realizado investigaciones para indagar los niveles e incidencia del desgaste ocupacional.

Padilla y Colaboradores realizaron en Bogotá en el año 2009 un estudio del síndrome de agotamiento profesional donde el 15% de los docentes tiene este síndrome (Correa Muñoz y Chaparro, 2010).

En el ciudad de Honda del departamento de Tolima, se encontró prevalencia del 54.02% en una muestra de 40 individuos (Cuartas, Martínez y Jurado, 2014).

Estudios más recientes con muestra colombiana concluyen que de 72 trabajadores 16 se encontraban con niveles de riesgo alto y critico (Jiménez, Caicedo, Joven y Pulido, 2015).

La importancia de la presente investigación radica en la poca información que se tiene de este síndrome y su relación con las manifestaciones psicosomáticas en los profesionales Colombianos de la región caribe. Es necesario indagar en este tema ya que el estrés laboral y sus manifestaciones corporales son una de las patologías más frecuente en la actualidad y las consecuencias de esta van más allá del ámbito laboral, afectando distintas esferas de la vida.

OBJETIVOS

El objetivo general del artículo fue analizar los factores psicosomáticos asociados al Desgaste Ocupacional en profesionales de Santa Marta-Colombia. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: 1) Describir las variables sociodemográficas de la muestra 2) Hallar la incidencia de los factores psicosomáticos en la muestra.

METODOLOGIA

Muestra

Los sujetos que hicieron parte de este estudio conforman un grupo de 100, de los cuales 28 son hombres y 72 son mujeres, y tienen un rango de edad que va desde los 19 hasta los 70 años. Estos participantes no padecen patologías o enfermedades físicas o mentales. Dentro de los criterios de inclusión se encuentra la edad de los participantes y que pertenezcan a la población general.

Instrumento

Se usó la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO), creada por el psicólogo Jesús Felipe Uribe Prado en el año 2010. El alfa de confiabilidad de esta prueba es de .8910 y la validez de esta se comprobó realizando una confirmación literaria entre desgaste ocupacional y las otras variables demográficas, laborales y psicosomática. Consta de 130 reactivos, el objetivo de este test es evaluar el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral, valora tres factores importantes: agotamiento, despersonalización y satisfacción (Insatisfacción de logro); además indaga de las posibles manifestaciones o síntomas psicosomáticos que pueda presentar la personas por causa del desgaste. Los Factores Psicosomáticos que evalúa son: sueño, psicosexuales, gastrointestinales, psiconeuroticos, dolor, indicador de ansiedad e indicador de depresión. Esta prueba es de aplicación individual y se resuelve en un tiempo de 20 minutos. (Uribe, 2010).

Los resultados del instrumento se calificaron con el puntaje T, dando valores que van de 0 a 100, estos números se contrastaron con la escala del factor de desgaste emocional, que está compuesta por los siguientes

niveles: a) Muy alto: 71 – 100, indica que la persona tiene el nivel más alto del factor psicosomático que se esté evaluando, es muy probable que el sujeto tenga problemas graves del sueño, de satisfacción sexual, diversos problemas gastrointestinales, dolores en diversos lugares del cuerpo, tiene una percepción de sí mismo en donde se encuentra demasiado ansioso y depresivo, se siente cansado, agotado y manifiesta que tiene la necesidad de descansar. b) Alto: 61 – 70, pueden presentar algunos trastornos del sueño, de la sexualidad, gastrointestinales, también revelan que sienten dolores en el cuerpo, perciben en sí mismos ansiedad y depresión, se encuentran cansados y agotados y tienen la necesidad de descansar. c) Arriba del término medio: 51 – 60, el sujeto presenta niveles superiores a los normales del factor psicosomático que se esté indagando, tiene esporádicamente algunos trastornos del sueño, sexuales o gastrointestinales y solo tiene algunos dolores en el cuerpo, a veces se siente un poco triste y nervioso, está cansado, agotado y le convendría un descanso d) Abajo término medio: 40 – 49 el individuo tiene niveles normales en el factor psicosomático que se puntúa, lo más probable es que casi no sufra de trastornos del sueño, sexuales o gastrointestinales y presenta muy pocos dolores en el cuerpo, tiene escasos estados de nerviosismo y tristeza. e) Bajo: 30 – 39, es factible que los trastornos del sueño, sexuales, gastrointestinales o dolores corporales no lo molesten, pero rara vez tiene un poco de nervios y tristeza. f) Muy bajo: 0 – 29, aquí se encuentran los sujetos con los niveles más bajo de cualquier factor psicosomático, probablemente duermen bien y su salud sexual, física y psicológica se encuentra en buenas condiciones (Uribe, 2010)

Procedimiento

Lo primero que se hizo para la recolección de datos de esta investigación fue la solicitud de la secretaria de educación a la Universidad Cooperativa de Colombia para valorar el personal que se postulaba para una convocatoria laboral, luego este claustro derivó el requerimiento a la Facultad de Psicología, la cual acepto la petición y realizo la valoración del personal. Posteriormente, se citaron a los participantes, se les explicó el procedimiento y se firmó el consentimiento informado. Se escogió el EDO como uno de los instrumentos a aplicar a la población. Después de definir la fecha de aplicación, esta se realizó de manera grupal y duro aproximadamente dos horas.

Diseño

El diseño de este estudio es de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional, transversal.

Análisis de resultados

El análisis se hizo con el programa estadístico SPSS v.23. Se emplearon porcentajes, frecuencias medidas de tendencia central y de dispersión, además de comparación de medias y pruebas de Chi Cuadrado, con un grado de significancia de $p = 0,05$. Posteriormente, las correlaciones se hicieron según el método de Pearson.

RESULTADOS

En cuanto a las variables sociodemográfica la muestra estuvo conformada por un total de 100 participantes, de los cuales 72 pertenecieron al sexo femenino y 28 al masculino. En cuanto a las edades, 41 tienen de 36 a 45 años, 31 están entre los 19 a los 35 años, 24 se encuentran entre los 46 a los 55 años y 4 llegan a estar entre los 56 a los 70 años. En lo que respecta al estado civil se encontró que 69 de ellos están casados y 31 solteros.

Preguntando si tenían hijos, 71 respondieron que sí y 29 contestaron que no; revisando el número de hijos que reportaron cada uno se concluyó que 30 poseen 2 hijos, 29 no tienen hijos, 17 tienen 3 hijos, 16 tienen un solo hijo, 6 tienen 4 hijos, 1 tiene 5 hijos y 1 tiene 6 hijos.

También se indago la escolaridad y se halló que 83 participantes cursaron la universidad y obtuvieron su título profesional y otros 17 continuaron sus estudios universitarios realizando posgrados.

Se averiguo la frecuencia de las carreras y se descubrió que habían 62 licenciados en educación, 12 licenciados en psicología, 5 ingenieros, 3 administradores de empresas, 2 abogados, 2 licenciados en comercio internacional y 1 sujeto por cada una de las siguientes carreras: administración pública, Arquitectura, Auxiliar Administrativo, Auxiliar contable, Comunicación social, Contaduría, Gerencia de talento humano, Gerencia y auditoria en salud, pedagogía en preescolar y básica , técnico en procesos de salud ocupacional y tecnología en educación básica.

Refiriéndose al área laboral en esta población se halló que 69 individuos son empleados, 15 son profesionales independientes, 15 tienen otra ocupación y solo uno de ellos es empresario. Verificando la cantidad de empleos que tienen al mismo tiempo, se revelo que 98 sujetos tienen un solo trabajo, 1 de ellos tiene 2 trabajos y solo 1 tiene cuatro trabajos. Revisando las horas trabajadas al día, se identificó que 54 de los evaluados dicen trabajar 5 horas, otros 34 trabajan 8 horas y 12 afirman que laboran 10 horas.

En cuanto a si tomaban medicamentos, los 100 respondieron que lo hacen frecuentemente. Además, se les preguntó si fumaban, 99 sujetos comunicaron que no lo hacían y solo uno lo confirmo. También se les pregunto la frecuencia con que consumían alcohol, 31 de ellos revelaron que solo lo hacían una vez al año, 22 dos veces al año y 17 lo hacen mensualmente.

Específicamente, en relación a los factores psicosomáticos se halló: trastornos del sueño 58 participantes tenían un nivel bajo, 29 se encontraban abajo del término medio, 7 arriba del término medio, 4 en la media, 1 muy bajo y 1 muy alto. En los trastornos psicosexuales, 65 estaban abajo del término medio, 19 arriba del término medio, 7 en el nivel alto, 5 en muy alto, 3 en la media y 1 bajo.

Continuando con los factores psicosomáticos, en los trastornos gastrointestinales 77 participantes están abajo del término medio, 8 arriba del término medio, 4 en niveles muy alto, 3 alto y 1 en nivel bajo. En el factor psiconeurótico hay 83 abajo del término medio, 7 arriba del término medio, 4 muy alto, 4 en la media, 1 alto y 1 bajo. En el dolor se encontraron 55 en el nivel bajo, 28 abajo del término medio, 12 en el nivel arriba del término medio, 3 alto, 2 muy alto. El factor de ansiedad develo que 79 sujetos estaban abajo del término medio, 11 en la media, 5 arriba del término medio, 4 muy alto y 1 alto.

Los resultados generales indicaron que 58 sujetos tienen un nivel bajo de factores psicomaticos, 30 se encuentran abajo del término medio, 5 arriba del término medio, 3 están en la media, otros 3 en el nivel alto y 1 en muy alto.

DISCUSIÓN

Comparando los resultados obtenidos del grupo en general, con el estudio realizado por Palma y Verón (2011) se observan contradicciones ya que en la muestra de la presente investigación hay mayor incidencia en los niveles bajos de burnout, es decir, mientras que ellos dicen que el 22% de su población presenta algunas veces la sintomatología, aquí se halló que el 96% de los sujetos presenta los síntomas psicosomáticos algunas veces. En el 4% de la muestra restante se encontró que si hay manifestación de los síntomas psicosomáticos; si, se coteja este valor con el 40% que corresponde a la presencia de los síntomas se observa que es menor la proporción de población con desgate ocupacional asociado a los factores psicosomáticos en este estudio. Además, en el presente estudio no se encontró población que no registrara signos de burnout, pero Palma y Verón si encontraron en su muestra el 38%.

Analizando los resultados obtenidos para cada factor, se hallaron las siguientes semejanzas y diferencias.

En el factor del dolor se encontró en los dos estudios referenciales, que los sujetos tienen bajos niveles de dolor aunque hubo valores ligeramente altos cuando se preguntó por dolencias en la espalda y cefaleas, esto encaja con los resultados obtenidos en esta investigación, en el cual la mayor cantidad de los participantes (55), se encuentran en el nivel bajo, es decir, que los trastornos psicosomáticos relacionados con este factor, posiblemente no los afecte.

Con respecto a las alteraciones del factor del sueño, ocurrió lo mismo que el anterior, cuando se compara con el estudio de Littlewood, Alviter y Robles en el año 2013, se encontraron niveles bajos. El estudio de Littlewood, Alviter y Robles en el año 2013, se encontraron niveles de sueño bajo, con esporádicos casos de pesadillas y somnolencia, y en los resultados obtenidos en el presente estudio también, el 58% tiene niveles bajos de alteraciones del sueño, esto indica que es poco probable que tenga pesadillas, insomnio o somnolencia. El factor alteraciones psiconeuroticos y de ansiedad, tienen la misma predicción que los anteriores, ambos tienen mayor incidencia en el nivel abajo del término medio, 73 y 79 sujetos respectivamente se encuentran en este nivel.

El factor alteraciones de tipo psicosexual revelo que el 7% de la muestra tiene niveles altos en este item, lo que significa que algunos de los participantes tienen problemas para obtener satisfacción sexual, este valor es pequeño comparado al estudio que realizo Gomes (2011), donde el 39.5% de las mujeres tenían bajo el total de funcionalidad sexual, además el 72% de la población pertenece al género femenino, lo que lleva a deducir que el factor alteraciones psicosexuales no se vio afectado gravemente en este estudio.

En la misma línea, el estudio realizado a los controladores aéreos (Herrera, 2012) se encontró que la mayoría, es decir, el 56%, nunca ha presentado síntomas psicosomáticos de este tipo y solo el 32% los ha sentido alguna vez. Mientras que en el presente estudio, se encontró una ligera diferencia entre los resultados de los trastornos gastrointestinales, 77 participantes (77%) tienen bajo el término medio, es decir, que son pocas las ocasiones en la muestra tiene problemas gastrointestinales.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir la existencia de factores psicosomáticos asociados al desgaste ocupacional. A pesar que la mayoría de los factores apuntan hacia el nivel abajo del término medio, y pareciera que los participantes no presenta sintomatología del burnout, si la tiene, como lo explica Uribe (2010), en este rango de puntos si bien la presencia de la sintomatología es poco frecuente, los síntomas pueden presentarse en cualquier momento, pero de forma leve y esporádica.

REFERENCIAS

Alfonso, S., Ferreira, M., & Diaz, C. (2015). Síndrome de burnout en residentes de especialidades médicas. Hospital central Dr. Emilio cubas del IPS. *Eureca*, *12*(1), 25-34.

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Arlington. American Psychiatric Association.

Arias, P y Castro, M. (2013*). Prevalencia del síndrome de Burnout y factores sociodemográficos y laborales asociados en enfermeros (as) profesionales del Hospital Nacional de Niños durante el mes de Setiembre 2012*. Tesis de Postgrado. Unidad de Posgrado en Psiquiatría Hospital Nacional Psiquiátrico. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Balvín, P. (2011). El síndrome de Burnout, un peligro desconocido entre los docentes. *UNDAC*. Disponible en http://www.elviajerosuizo.com/resources/Burnout-Pedro_Balvin_Ramos.Revista_UNDAC_2011.pdf

Carli, M., & Garces, E. (2010). El sindrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, *26*(1), 169-180.

Correa, Z., Muñoz, I., & Chaparro, F. (2010). Síndrome de Bournout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista Salud Pública*, *12*(4), 589-598.

Gamboa, E. (s.f.). *Estrés laboral y Síndrome de Quemarse por el Trabajo o Burnout*. Presentación.

Gatto, M. (2012). *Síndrome de Bournot en Profesionales Médicos de Oncología*. Tesis de Maestría. Universidad de Favaloro.

Gomes, I. (2011). *Burnout y disfunciones sexualess [sic] en profesores portugueses*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

Guamán, J. (2015). *Prevalencia y factores asociados del Síndrome de Burnout en el personal de tropa de la Brigada de Artilleria No. 27 "Portete".* Tesis de Maestría. Universidad de Cuenca.

Herrera, D. (2012). *Identificación De Factores De Riesgos Psicosociales En Los Controladores De Tránsito Aéreo*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica Equinoccial.

Jimenez, E., Caicedo, s., Joven, R., & Pulido, J. (2015). Factores de riesgo psicosocial y síndrome de burnout en

trabajadores de una empresa dedicada a la recreación y el entretenimiento educativo infantil en Bogotá D.C. *Revista Salud UIS*, *47*(1). Recuperado de Dialnet.

Littlewood, H., Alviter, L., & Robles, C. (2013). *Desgaste ocupacional (Burnout) en una empresa manufacturera*. Lectura.

Maldonado, E., & Samudio, M. (2015). Valoración de las subescalas de maslach burnout inventory en personal de enfermería. *Eureka*, *12*(1), 7-24.

Martín, F. y Pérez, J. (2006). *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. Instituto de Seguridad laboral: Barcelona.

Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia, 112*, 4.

Soler, M. (2008). *La evaluación de los factores de riesgo psicosocial del trabajo en el sector hortofrutícola: El cuestionario de FAPSIHOS*. Tesis de Doctorado. Universidad de Murcia.

Uribe, J. (2010). *EDO Escala de Desgaste Ocupacional (Burnout)*. México: Manual Moderno, p.23.

Uribe, J., Patlán, J., & García, A. (2015). Manifestaciones psicosomáticas, compromiso y burnout como consecuentes del clima y la cultura organizacional: un análisis de ruta (path analysis). *Contaduría y Administración*, *60*, 447 - 467.

Uribe, J., Rubí, P., Pérez, C., & García, A. (2014). Síndrome de Desgaste Ocupacional (Burnout) y su Relación con Salud y Riesgo Psicosocial en Funcionarios Públicos que Imparten Justicia en México, D.F. *Acta de Investigación Psicológica*, *4*(2), 1554 - 1571.

Verón, D., & Palma, F. (2011). *Factores que influyen en el rendimiento laboral del personal de enfermería*. Tesis de Pregrado. Universidad Nacional de Cuyo.

EJE TEMÁTICO V. LA PSICOLOGÍA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD PARA LAS NECESIDADES LATINOAMERICANAS.

1. Terapia de aceptación y compromiso (ACT) y dolor durante la quimioterapia en niños oncológicos. (Cristian Leonardo Santamaría Galeano, Lizeth Tatiana Chaparro Jaimes)

1 - TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO (ACT) Y DOLOR DURANTE LA QUIMIOTERAPIA EN NIÑOS ONCOLÓGICOS

Cristian Leonardo Santamaría Galeano[7], Lizeth Tatiana Chaparro Jaimes[8]

Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga

Colombia

RESUMEN

El cáncer pediátrico es una enfermedad crónica que requiere tratamientos invasivos y prolongados que causa gran dolor en los niños, por lo cual la psicología ha desarrollado diferentes intervenciones. El objetivo de este estudio fue aplicar dos tratamientos de intervención breve, uno basado en ACT y otro en Control de Pensamientos, a niños sometidos a quimioterapia, observando si hay diferencias en las conductas de dolor, evitación y colaboración y reporte de dolor. Los resultados muestran una mayor repercusión en la intervención basada en ACT, independientemente del momento de aplicación, especialmente en el nivel de dolor de los participantes. La frecuencia de conductas de colaboración fue mayor y el número de conductas de dolor y evitación menor luego de la aplicación del protocolo basado en ACT. Se concluye que es posible afectar los reportes de dolor y las conductas de colaboración, evitación y dolor a partir de protocolos breves de intervención.

Palabras claves: Cáncer, dolor, ACT, Control de Pensamientos.

ABSTRACT

Pediatric cancer is a chronic disease that requires long-term treatment invasive and causing great pain in children, so psychology has developed different interventions. The aim of this study was to apply two treatments brief intervention, one based on ACT and other in Thought Control, children undergoing chemotherapy, noting any differences in the behavior of pain, avoidance and collaboration and reporting of pain. The results show a greater impact on the ACT based intervention, regardless of the time of application, especially in the pain level of the participants. The frequency of collaborative behavior was higher and the number of pain behaviors and less avoidance after application protocol based on ACT. It is concluded that the reports may affect pain and collaborative behaviors, avoidance and pain from brief intervention protocols.

Keywords: Cancer, pain, ACT, Thought Control.

7 cristianl.santamaria@gmail.com Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, candidato a Magister en Psicología de esta universidad, Grupo de investigación de Psicología Clínica y de la Salud de la misma universidad. Docente catedrático Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez.

8 Tatiana.chaparro1@gmail.com Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Psicóloga Clínica en Formación, Psicóloga de programa externado situación de vida en calle, ICBF.

INTRODUCCIÓN

El cáncer es una de las patología de la infancia que acarrea mayor sufrimiento y es la principal causa de muerte en niños (Kaatsch, 2010), donde las células se caracterizan por haber perdido su especificidad y diferenciación, continúan su división e invaden y destruyen el tejido normal. En la infancia, adquiere características determinadas, que le diferencian del cáncer en los adultos, y requiere por tanto un tratamiento específico (Méndez, Orgilés, López-Roig & Espada, 2004). Estas diferencias radican en la causa, signos y síntomas (Pereira, 2008). Los tipos de cáncer más frecuentes en los niños son la leucemia, linfomas, tumores cerebrales, neoblastoma, tumor de Wilms, rabdomosarcoma y sarcoma de Ewing (Grau, 2002). Colombia ocupa el segundo lugar entre los países con mayor mortalidad en leucemias pediátricas según cifras del Ministerio de Salud y Protección Social e Instituto Nacional de Cancerología (2012).

Los tratamientos más utilizados con niños son la quimioterapia, la radiación, la cirugía (Rubio, 2002), y el trasplante de médula, que producen importantes efectos secundarios. La quimioterapia busca la curación del cáncer con mínimos efectos secundarios, mejorando la calidad de vida y reduciendo la toxicidad (Fernandez-Plaza, 2008). Consiste en la combinación de diferentes medicamentos administrados en ciclos con el objetivo de atacar las células cancerígenas, ya sea destruyéndolas o controlando su crecimiento (Servicio de Salud del Principado de Asturias, 2009). La forma de administración más común es la intravenosa, pues permite que el medicamento circule rápidamente por el cuerpo (American Cancer Society, 2010), sin embargo resulta ser un procedimiento doloroso (KidsHealth, 2014). Junto a las repercusiones físicas y psicológicas de la enfermedad (Bragado, Hernández, Sánchez y Urbano, 2008; González, 2006; Muniáin, 2003), el niño debe enfrentarse a tratamientos intrusivos, aversivos, largos e intensivos, que provocan sensaciones dolorosas más molestas que la propia enfermedad (Bragado y Fernández, 1996), requieren continuas visitas hospitalarias y numerosos cuidados en el hogar (Méndez, et al., 2004). Esto hace que se expongan a diferentes tipos de dolor (por el propio cáncer, tratamientos y procedimientos diagnósticos o terapéuticos, así como dolor incidental habitual en la infancia) (Organización Mundial de la Salud, 1999).

El dolor en estos niños proviene con más frecuencia del tratamiento que de la enfermedad, por tal motivo es fundamental la intervención psicológica para reducirlo (Cardozo y Contreras, 2007; Landier y Macintyre, 2010), ya que está presente en toda la evolución de la enfermedad, durante su tratamiento y posteriormente debido a efectos secundarios ocasionales o permanentes (Miaskowski et al., 2004; OMS, 1998, citados por Cris contra el cáncer y Unidad de Investigación en Cuidados de Salud, 2013). Según la Organización Mundial de la Salud, un 85% de las experiencias de dolor en pacientes pediátricos son durante el tratamiento (citado por Gonzales, Fuentelsaz, Moreno, Rubio y Herreros 2013), las cuales se intensifican conforme se hace necesario repetir los procedimientos, es el caso de la quimioterapia, situación especialmente perturbadora para los pequeños (Bragado y Fernández, 1996). Este dolor es expresado mediante un repertorio limitado de conductas (actos encaminados a restaurar el bienestar e incluye conductas verbales, maniobras analgésicas, etc.), tales como movimientos de brazos, piernas, rigidez del torso, llamar la atención del adulto llorando y gritando, entre otras (Bragado y Fernández, 1996). Entre los 5 y los 7 años la mayoría de los niños puede discriminar claramente la intensidad del dolor y es posible utilizar escalas cuantitativas para evaluar las sensaciones subjetivas (Bragado y Fernández, 1996).

Se han desarrollado distintas estrategias para el manejo de dolor en estos pacientes tales como las de apoyo en asistencia familiar y del menor, lúdicas, comportamentales, cognitivas, físicas, farmacológicas, radioterapia, entre otras (Ortigosa, Méndez y Riquelme, 2009; Rodríguez, Barrantes, Jiménez, Putvinski, 2004; Bader, et al. 2010), con el fin de garantizar una adherencia al tratamiento, disminuyendo la percepción del dolor, ansiedad y conductas de dolor, mejorando así la calidad de vida del paciente (Ramírez y Domínguez, 2011). Sin embargo, Se ha demostrado que la forma en que cada persona experimenta y reacciona ante la incomodidad, el malestar y el dolor es diferente debido a las experiencias personales (Luciano, et al. 2010). Rachlin (1985), hace una revisión del dolor, diferenciando dos componentes presentes en este, uno sensorial (intensidad como función directa de los estímulos de dolor) y otro psicológico (intensidad caracterizada por el entorno sociocultural en el cual se produce), y plantea que desde la teoría conductual, el dolor es una experiencia conductual subjetiva externa. El componente sensorial (reflejo) y el psicológico (acto instrumental reforzado y mantenido por sus consecuencias), son conductas manifiestas (Rachlin, 1985) que reflejan daño corporal y señales de eventos biológicamente importantes (Rachlin, 2010).

Desde modelos cognitivos, las intervenciones (Anarte, Esteve, López, Ramírez y Camacho, 2001; Chóliz, 1994; Diez y Lorca-Diez, 2006) asumen que el dolor es producto de pensamientos erróneos que surgen de la vivencia de una experiencia desagradable, donde "pensamientos y emociones pueden influir directamente sobre las respuestas fisiológicas; así por ejemplo, los pensamientos estresantes pueden conducir al dolor" (Van-der Hofstadt y Quiles, 2001, p.504). El dolor se concibe como la causa de una manifestación cognitiva-comportamental, por lo cual el trabajo del psicólogo va encaminado a relajar y distraer la persona para evadir la respuesta de dolor y en hacer que la persona piense distinto para disminuir el dolor (Vallejo, 2005). Según investigaciones de Van-Der-Hofstadt y Quiles (2001); Vallejo (2005), y Diez y Llorca-Diez (2006), dentro de este contexto, las intervenciones psicológicas van encaminadas a facilitar estrategias para el manejo del dolor desde lo fisiológico (relajando al paciente), el condicionamiento operante (eliminando conductas de dolor y enseñando otras más adaptativas) y lo cognitivo (modificando factores afectivos y cognitivos de la respuesta de dolor). Estas intervenciones muestran algún nivel de eficacia, pero para su aplicación se debe estudiar muy bien cada caso.

En los últimos años se han propuesto estrategias basadas en modelos de aceptación y valoración, que buscan modificar el significado del dolor y ubicarlo dentro de un contexto de valor, asumiéndolo como algo natural y positivo en la vida (Gutiérrez y Luciano, 2006). La ACT tiene sus raíces en la Teoría del Marco Relacional (RFT), donde el dolor es entendido como una conducta o forma de interacción que depende de la historia particular, donde el individuo ha configurado, una serie de relaciones simbólicas entre eventos, lo cual hace que actué en función de estas y bajo la estimulación de las redes arbitrarias dentro de un contexto verbal (Gutiérrez-Martínez y Luciano-Soriano, 2006). Por ejemplo, al decirle a un niño que "el cáncer es la peor enfermedad, que es como morirse", este se verá de modo muy limitante, malo y cercano a la muerte y se presentarán en él sensaciones y actividades cercanas a enfermedad y contrarias a la vida. Se crea una relación verbal, de tal modo que tener cáncer se relaciona con gravedad e incapacidad para disfrutar y seguir haciendo lo que uno quiere (Páez, Luciano y Gutiérrez, 2005). ACT pretende alterar la función de toda clase funcional de evitación experiencial, de manera que aunque la persona sienta cualquier síntoma psicológico, actué en dirección de los objetivos vitales valorados por ella y aprenda a aceptar lo que no puede ser cambiado (Páez, Luciano y Gu-

tiérrez, 2007). Para esto, dentro de las técnicas usadas, se encuentran las metáforas, paradojas y los ejercicios experienciales (Ladrón, 2012; Páez, et al. 2005). ACT parte de un concepto de salud psicológica definida por repertorios amplios y flexibles de acciones orientadas a los valores personales (Páez, et al. 2005). Específicamente, promueve que la persona enferma de cáncer este más centrada en el comportamiento relevante en cada momento y dirigido a resolver y cambiar aquello que sea posible, aceptando los pensamientos de temor ante su diagnóstico, tratamiento, curso de la enfermedad, tiempo de supervivencia, posibilidades de remisión o muerte (Páez, et al. 2007).

La investigación sugiere que la clarificación de valores, orientar la vida hacia estos y devolver la sensación de control, disminuye el dolor físico y psicológico y aumenta la calidad de vida de los enfermos (Gregg, Caballaghan, Hayes, Glenn-Lawson, 2007 y Twohig, Hayes y Akihiko, 2006 citados por Ciarrochi, Fisher y Lane, 2010; Bárez, Blasco y Fernández-Castro, 2003, citados por Páez, et al. 2007). Se ha demostrado que la aceptación del dolor y la voluntad de actuar en su presencia es un predictivo de la cantidad de dolor que pueden enfrentar los pacientes (McCracken, 1998, McCracken y Eccleston, 2003, y McCracken, Vowles y Eccleston, 2004, citados por Hayes y Duckworth, 2006). Se ha comprobado en diversas investigaciones controladas, la efectividad y superioridad de ACT en procesos de cambio terapéutico en intervenciones orientadas a la aceptación del dolor, sobre aquellas basadas en estrategias de control cognitivo y distracción (Gutierrez, Luciano, Rodriguez y Fink, 2004; Hayes et al., 1999, citados por Gutiérres-Martinez y Luciano-Soriano, 2006). En una investigación realizada por Luciano y colaboradores (2010), se aplicaron dos protocolos, uno basado en ACT y otro en Evitación Experiencial (EE), mientras se inducia ruidos fueres a los participantes cuando realizaban diferentes tareas. Se encontró que quienes estuvieron en el grupo del protocolo ACT, resistieron más los ruidos y soportaron en porcentaje altos las molestias, mientras que los de protocolo EE abandonaron las tareas por la incomodidad que experimentaban. En una investigación realizada por Hayes y Bissett, (1999), se encontró la efectividad de la aplicación del protocolo ACT, sobre uno de Control de pensamientos, pues los participantes con protocolo ACT soportaron durante un tiempo prolongado el dolor producido al sumergir las manos en un recipiente con agua y hielo.

La ACT también ha sido aplicada en niños y adolescentes, aunque las investigaciones en el tema son escasas. Sin embargo, para la aplicación de ACT en niños se debe tener en cuenta la conceptualización del caso, análisis funcional, evaluación de los valores y la evitación del niño ante el dolor, recolección de diferentes fuentes de información y diversas formas de evaluación, pues se debe considerar la edad del niño y su desarrollo (Murrell y Scherbarth, 2011). Dentro de la evidencia empírica de la aplicación de ACT en niños, recopilada por Murrell y Scherbarth (2011), se encuentran las investigaciones de Wicksell, Dahl, Magnusson y Olsson (2005), Wicksell, Melin y Olsson (2006) y Greco (2006 donde se evidencian los beneficios de ACT en esta población. Así mismo, ACT ha sido empleada en investigaciones para el tratamiento de pacientes con cáncer. Páez y colaboradores (2007) realizaron un estudio comparativo entre las estrategias de aceptación (ACT) y de control cognitivo en 12 mujeres diagnosticadas y tratadas por cáncer de mama, obteniendo como resultados menores niveles de ansiedad y depresión, grados más altos en mejoramiento de la calidad de vida y disminución en las áreas valiosas afectadas en las pacientes con intervención basada en ACT, en comparación con la intervención basada en control cognitivo. En otro estudio, Ciarrochi y colaboradores (2010), investigaron la relación entre los valores y el nivel de angustia en 107 pacientes con cáncer, encontrando que nivele bajos de esclarecimiento de

valores y autorregulación emocional se relacionan con malestar. Y sugieren la importancia del esclarecimiento de los valores personales en el afrontamiento del malestar.

OBJETIVO

Aplicar dos protocolos de intervención breve, uno basado en ACT y otro basado en Control de Pensamientos, a niños que van a ser sometidos a quimioterapia, observando si hay diferencias en las conductas de dolor, evitación y colaboración y en el reporte del nivel de dolor, para determinar el protocolo más efectivo.

MÉTODO

Estudio de tipo experimental, con un enfoque cuantitativo y diseño de series cronológicas con múltiples tratamientos y secuencia diferente. Las variables independientes fueron el protocolo basado en ACT y el protocolo basado en Control Cognitivo. Las variables dependientes fueron las conductas ante la experiencia de dolor y la valoración que hicieron sobre el nivel de dolor, mediante la escala análoga del dolor. El diseño conto con seis condiciones experimentales, las cuales fueron tenidas en cuenta para la distribución de participantes, lo cual se puede observar a continuación en la Tabla 1.

Condición experimental	Participante	Protocolo 1	Protocolo 2	Protocolo 3
1	1	ACT	CONTROL	PLACEBO
	7			
2	2	ACT	PLACEBO	CONTROL
	8			
3	3	CONTROL	PLACEBO	ACT
	9			
4	4	CONTROL	ACT	PLACEBO
	10			
5	5	PLACEBO	ACT	CONTROL
6	6	PLACEBO	CONTROL	ACT

Tabla 1. Distribución de participantes según condiciones experimentales.

La muestra fue conformada por 13 pacientes oncológicos pediátricos que corresponde al 43.3% de la población, que se encontraban en tratamiento de quimioterapia en el Hospital universitario de Santander. En la fase pre-experimental participaron dos (2) niñas y un (1) niño, y durante la fase experimental 7 niños y 3 niñas, de 5 a 12 años de edad. El muestreo del presente estudio fue no probabilístico por conveniencia, es decir, la elección se hizo de forma intencional, ya que la población fue seleccionada teniendo en cuenta unos criterios de inclusión y exclusión establecidos.

Instrumentos

Consentimiento Informado: tuvo como objetivo garantizar el principio de autonomía del paciente o responsable del niño, y dar a conocer las implicaciones y alcances de la investigación. *Tabla*$_1$ *de registro de conductas:* se basó en observación anecdótica realizada con anterioridad y en el formato de planilla de registro de frecuencia por muestreo temporal ya que la "técnica consiste en hacer muestreos del comportamiento a lo largo de un periodo de tiempo" (Pérez, 1994 p.82). Esta Tabla fue modificada para fines de la investigación en cuanto

a los intervalos de tiempo y categorización del registro de conductas, quedando finalmente la tabla$_2$ de registro de conductas, diseñada por los investigadores. *Tabla$_2$ de registro:* contiene 13 conductas agrupadas en tres categorías: 1. Conductas de colaboración, 2. Conductas de Evitación y 3. Conductas de Dolor. La primera conducta fue de frecuencia, las 12 restantes tuvieron un intervalo de observación de 5 segundos cada una, de tal forma que las 12 conductas se observaran dentro de cada uno de los 5 minutos dispuestos para la observación. *Entrevista:* dirigida al acompañante del menor en tratamiento de quimioterapia, diseñada por los investigadores con el fin de indagar en aspectos sociodemográficos, historia familiar y clínica del niño/a, ciclo actual, número de sesión dentro del ciclo, medicamentos formulados. *Tabla de distribución aleatoria*, diseñada por los investigadores, con el fin de asignar a los participantes de forma aleatoria, para determinar el orden de aplicación de los tres protocolos. *Protocolo placebo:* historia de los dibujos animados Phineas y Ferb de Disney Chanel, sin ningún tipo de estímulo experimental; esto con el fin obtener resultados de un grupo control.

Protocolo basado en Control de pensamientos: es un cuento de los personajes de Phineas y Ferb, el cual dentro de su contenido incluye un estímulo experimental "*Nombre del niño ¡Aquí tienes tu propio antifaz! Para que imagines todas las cosas divertidas que has hecho, también puedes imaginar cómo Phineas y Ferb construyen un parque de diversiones donde todos los niños pueden ir a jugar, te coloques el antifaz y cuando todo termine nos cuentes como te fue… Puedes entrar a la quimioterapia y crea tu propia historia*, con el propósito de que el participante reciba un antifaz (octavo instrumento) y en el momento que inicie el tratamiento recuerde cosas divertidas que ha pasado a lo largo de su vida. *Protocolo basado en ACT*: cuento de los padrinos mágicos con estímulo experimental "*Nombre del niño ¡Aquí tienes la capa de Barbilla Roja!.. Serás tan valiente y fuerte como él y te enfrentaras a todo el tratamiento soportando el dolor para que estés cada vez más sano y puedas regresar a casa a jugar con tus amigos, ver televisión y divertirte. Solo esforzándote al recibir la quimioterapia podrás demostrar que eres un verdadero héroe. Puedes entrar a la quimioterapia y crea tu propia historia.*", con el fin de que cada participante lograra aceptar el dolor generado durante el tratamiento, comprendiendo que solo así lograra lo que es realmente valioso para él. *Escala visual análoga de dolor de las nueve caras* (Miró, Huguet , Nieto, Paredes y Baos, 2005, y González Rodríguez y Martín-Martín, 2003, citados por Gancedo-García, Malmierca-Sánchez, Hernández-Gancedo y Reinoso-Barbero, 2008) formada por nueve caras claramente diferenciadas, a cada una se le asigna un valor de 0 a 9, donde 0 es ausencia de dolor, de 1-2 el dolor es leve, de 3-5 es moderado, de 6-8 intenso y 9 insoportable. En el extremo izquierdo se sitúa "nada de dolor" y en el extremo derecho "el peor dolor que puedas tener".

Procedimiento

Esta investigación consto de dos fases:

Fase I: Pre-experimental: se dividió en 3 pasos: 1. se realizó la primera observación anecdótica de la investigación, se procedió a elegir un participante según los criterios de inclusión y exclusión, se realizó la respectiva firma del consentimiento informado. Las conductas encontradas en esta observación se clasifican en dolor, colaboración y evitación; los dos investigadores realizan una lista con el fin de elaborar un instrumento que permita evaluar las conductas de una manera sistemática. 2. Con base a la lista de conductas de dolor, colaboración, y evitación, se diseña la tabla$_1$ de registro de conductas, esta tabla fue implementada como instrumento de evaluación por parte de los investigadores a un participante, con el fin de evaluar la pertinencia de

las conductas determinadas, si el tiempo de observación definido es el necesario, y determinar el criterio de validez. 3. Para efectos del estudio se realizan modificaciones a la tabla$_1$ de registro de conductas del anexo 3, las cuales se evidencian en la tabla$_2$ de registro de conductas; Seguido de esto se procedió a realizar una observación con el fin de evaluar las conductas de los niños y niñas durante el tratamiento de quimioterapia desde el momento que ingresa a la sala durante 5 minutos, en un primer momento se brindó una explicación al responsable del niño, y se firmó el consentimiento informado, luego se realizó la observación; de esta manera se pudo determinar la validez del instrumento de evaluación tabla$_2$ de registro de conductas, la cual se implementó en la fase 2. La observación fue realizada por dos personas al tiempo con el fin de revisar el número de acuerdos y desacuerdos verificando que la evaluación de la unidad de análisis fuese objetiva, calculando el índice de confiabilidad según la siguiente ecuación: ?.Al reemplazar los acuerdos y desacuerdos obtenidos durante la segunda observación se determinó lo siguiente: . Lo cual quiere decir que en esta observación realizada por los dos estudiantes, se alcanzó el 100% de confiabilidad según escala, teniendo los acuerdos y desacuerdos; que para este caso fueron catorce (14) acuerdos y cero (0) desacuerdos.

***Fase 2*: Experimental:** se dividió en 7 pasos: 1. Selección de los participantes teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. 2. Firma del consentimiento informado por parte del responsable de cada participante. 3. Se realizó la entrevista dirigida al acompañante del menor en tratamiento de quimioterapia. 4. Distribución aleatoria de los participantes, referida a la asignación de orden de aplicación de protocolos, teniendo en cuenta que es la misma unidad de observación en los tres momentos. 5. Implementación de los protocolos según el orden de aplicación, cada protocolo fue implementado en un lugar tranquilo, cómodo para el investigador y para el participante, con una adecuada iluminación; se disponía de un periodo de tiempo aproximadamente de cinco (5) minutos antes de ingresar a la sala de quimioterapia. 6. Ingresar junto con el participante a la sala de quimioterapia, con el fin de realizar el registro de conductas, se observaba las conductas del participante durante cinco (5) minutos. El registro de conductas se realizó por parte de los dos investigadores al mismo tiempo durante cinco minutos una vez el participante ingresa a la sala de quimioterapia. 6. Finalmente se le pide al participante que evalué el nivel de dolor generado durante los cinco (5) primeros minutos durante el tratamiento, según escala análoga del dolor.

RESULTADOS

La información de las entrevistas dirigidas a acompañantes fue suministrada por 9 Madres de los participantes y 1 Madrastra. Así mismo refieren que el acompañante principal durante el tratamiento es dado por su madre en los 10 participantes. En relación a la historia del paciente frente a la quimioterapia se encontraron las siguientes experiencias. (Ver tabla 2)

CONDUCTA	#	CONDUCTA	#
Perdida del cabello	2	Debilidad	3
Llanto frecuente durante el tratamiento	6	Malhumor	1
Gritos	2	Fiebre	2
Pensativo	1	Preocupado	2
Manifestaciones de dolor	8	Vomito	2
Temor	2	Interrogantes frente al tratamiento	2
Deserción escolar	10	Limitaciones en juegos y actividades grupales	5

Tabla 2, Distribución de conductas relacionadas con la historia personal del tratamiento de quimioterapia.

Por otra parte, se encontró que la mayoría de los acompañantes realizan acuerdos o promesas al niño/a antes de asistir a la sesión de quimioterapia, dos (2) de ellos relacionan sus acuerdos a la comida favorita del niño o niña, cuatro (4) a recompensar con un juguete nuevo, dos (2) acompañantes le dicen que depende del comportamiento se retira el catéter cada sesión, o por el contrario se usa el mismo catéter por 2 o más sesiones, sin necesidad volver a canalizar, dos (2) de los padres no realizan ningún tipo de acuerdo ni promesa. Cuatro (4) de los 10 padres le explican al momento de salir de casa que asistirán al tratamiento de quimioterapia, la importancia de colaborar realizando un compromiso a cambio de ver el programa de televisión favorito.

Frente a las características de los niños se encontró que siete (7) participantes son diestros, y tres (3) zurdos; el comportamiento de los niños antes de la sesión de quimioterapia, se encontró relacionado con realizar actividades cotidianas tales como: estudiar, dibujar, hacer preguntas. Por otra parte la Tabla 3 muestra las conductas más frecuentes, reportadas por los acompañantes, en pacientes pediátricos oncológicos antes de la sesión de quimioterapia.

CONDUCTA	#	CONDUCTA	#
Nervios	2	Resistencia al ingresar a la sala de quimioterapia.	7
Preocupación	1	Llanto	6
Gritos	3	Inquieto	2
Poca colaboración	6	Manifestaciones de sueño	2
Dibujar	1	Colaborador	2

Tabla 3, Distribución del reporte de conductas realizadas antes de la sesión de Quimioterapia.

Las conductas reportadas por las madres, realizadas por los participantes después de la sesión de quimioterapia se detallan en la Tabla 4.

CONDUCTA	#	CONDUCTA	#
Pérdida de apetito	8	Sueño	8
Diarrea	5	Cansancio	9
Irritabilidad	4	llanto	2
Vomito	5	Malestar general	5
Manifestación de dolor	6	Ira	2

Tabla 4, Distribución del reporte de conductas realizadas después de la sesión de Quimioterapia.

La Tabla 5 muestra el número de conductas de colaboración, evitación y dolor observado en los niños, así como el nivel de dolor que manifiestan luego de la aplicación de cada protocolo, observándose un menor nivel de dolor en cada participante con el protocolo basado en ACT, independientemente del momento de aplicación. Así mismo, se evidencia que la valoración del dolor en cada niño mantiene una tendencia baja o alta durante todos los protocolos aplicados, pues cuando marca puntuaciones altas o bajas para el primer protocolo, lo hace de la misma forma para los siguientes protocolos, lo cual refleja la influencia de factores personales en la valoración que hace cada niño acerca del dolor percibido, independientemente de las conductas de dolor que manifiesta. Según los niveles de dolor de la escala análoga, luego del protocolo placebo 5 niños valoraron su dolor como "intenso", 3 como "moderado" y 2 como "leve"; con el protocolo basado en control de pensamientos, 6 niños presentaron dolor "intenso" y 4 "leve"; y con el protocolo basado en ACT, 2 niños presentaron un nivel de dolor "intenso", 4 "moderado", 2 "leve" y 2 niños no presentaron dolor.

	Protocolo	Colaboración	Evitación	Conductas	NIVEL DE DOLOR	Protocolo	Colaboración	Evitación	Conductas	NIVEL DE DOLOR	Protocolo	Colaboración	Evitación	Conductas	NIVEL DE DOLOR
	2	1	1	1		2	2	1	1		5	1	2	5	
	6	0	2	4		2	0	5	7		1	1	4	6	
	7	2	2	2		6	1	1	2		8	1	2	1	
	6	3	3	1		7	4	1	0		5	4	5	2	
5	PLACEBO	6	3	5	8	ACT	7	4	3	5	COGNITIVO	6	2	3	7
	2	6	4	3		4	4	2	2		3	1	4	0	
	1	7	4	3		2	7	8	6		2	7	6	5	
	1	3	4	6		3	8	12	8		2	6	5	7	
	0	8	13	7		0	7	11	8		1	6	4	6	
	0	9	8	8		5	6	5	5		4	7	5	7	
	Promedio				4.3					4.4					4.6
	Desviación				2.8					3.0					2.6

Tabla 5: Relación de conductas y nivel de dolor en cada participante según protocolo aplicado.

Para realizar un análisis de resultados con la prueba t- student, distribución de dos colas, se contó con las siguientes dos hipótesis: $\mathbf{H_1}$: Las conductas de colaboración, evitación y dolor; y el nivel del dolor varían según el tratamiento. H_2: Las conductas de colaboración, evitación y dolor; y el nivel de dolor son independientes del

tratamiento. Encontrándose que las conductas de evitación, colaboración y dolor, no son estadísticamente significativas entre los diferentes tratamientos, excepto las conductas de dolor entre el protocolo basado en ACT y placebo, en los cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas, con una probabilidad de 0.01045, lo cual determina que estas conductas varían según el tratamiento al igual que los niveles de dolor; ya que al determinar si el protocolo basado en ACT y el protocolo basado en Control de pensamientos se encuentra σ: 0.10806 (ver Tabla 6). En cuanto al nivel de dolor se establece el nivel de significancia entre el protocolo de Control de pensamientos y protocolo placebo; siendo este σ: 0.37320; finalmente se determinó si el nivel de dolor comparado en el protocolo basado en ACT y protocolo placebo, era estadísticamente significativo, teniendo como resultado una probalidad de σ: 0.09625. El nivel de dolor reportado en el protocolo basado en ACT, es significativamente más bajo que el protocolo de control de pensamientos y placebo, a su vez el nivel de dolor reportado al implementar el protocolo basado en control de pensamientos es significativamente más bajo que en el protocolo placebo.

NUMERO PROMEDIO DE CONDUCTAS EN LOS DIEZ PARTICIPANTES				PROMEDIO NIVEL DE DOLOR	
	Colaboración	Evitación	Conductas de Dolor	Nivel de Dolor	Desviación estándar
ACT	4.1	3.3	3	3.1	2.42
CONTROL	3.4	4.2	4.6	4.6	2.72
PLACEBO	3.1	4.6	5.9	5.6	2.55

Tabla 6. Promedio de conductas y nivel de dolor según protocolo implementado.

CONCLUSIONES

Se concluye que es posible, a partir de protocolos breves de intervención, afectar los reportes de dolor y las conductas de colaboración, evitación y dolor a partir de protocolos breves de intervención; lo cual sugiere que si se logra a través de un cuento, mejorar situaciones comunes de dolor, sería una solución para los padres, aplicar protocolos breves para problemas comunes que presenten los niños. El protocolo basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso muestro superioridad en relación a los protocolos de Control de Pensamientos y Placebo, es decir se evidencia mayor efectividad en la historia basada en modelos de marcos relacionales en cuanto al nivel de dolor en pacientes oncológicos pediátricos. Con base a los resultados se logra identificar que la efectividad de un protocolo de intervención basado en control cognitivo tiende a disminuir si este se implementa luego de haber empleado un protocolo basado en terapia de aceptación y compromiso. El protocolo basado en Control de Pensamientos, muestra efectividad sobre el protocolo Placebo en cuanto a conductas de dolor, evitación y colaboración y nivel de dolor en los niños. Los procesos investigativos con pacientes oncológicos pediátricos presentan limitaciones, toda vez que en esta población los protocolos de intervención médica difieren, la estancia hospitalaria varia y se presenten complicaciones de salud. Por último se recomienda fortalecer las investigaciones e intervenciones psicológicas para el manejo del dolor en pacientes pediátricos oncológicos, basados en la Terapia de Aceptación y compromiso a lo largo de varias sesiones de quimioterapia para observar si el efecto de ACT es acumulativo y el dolor va disminuyendo. Para las

próximas investigaciones interesadas en implementar ACT, se recomiendan tener presente las características y valores personales de cada niño o niña, conceptualización del caso, análisis funcional, evaluación de valores y evitación del niño ante el dolor, motivo por el cual se hace pertinente diseñar cuentos individualizados que contengan figuras significativas para cada participante.

REFERENCIAS.

American Cancer Society (2010). *Principios de la quimioterapia: análisis exhaustivo de las técnicas y su papel en el tratamiento del cáncer.* Recuperado el 13 de Noviembre, 2012, de http://www.cancer.org/acs/groups/cid/documents/webcontent/002996-pdf.pdf

Anarte, M., Esteve, R., López, A., Ramírez, C. y Camacho, L. (2001). Rol de las cogniciones en la modulación del dolor: evaluación de creencias en pacientes con dolor crónico. *Revista Española de Neuropsicología, 4*, 46-62.

Bader, P., Echtle, D., Fonteyne, V., Livadas, K., De Meerleer, G., Borda, A., et al. (2010). *Guía clínica sobre el tratamiento del dolor*. Documento en línea recuperado de http://www.uroweb.org/gls/pdf/spanish/16-GUIA%20CLINICA%20TRATAMIENTO%20DOLOR.pdf

Bragado, C. y Fernández, A. (1996). Tratamiento psicológico del dolor y la ansiedad evocados por procedimientos médicos invasivos en oncología pediátrica. Psicothema, 8, 625-656.

Bragado, C., Hernández, J., Sánchez, L. y Urbano, S. (2008). Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psocothema, 20,* 413-419.

Cardozo-Vargas, L. y Contreras-Ríos, N. (2007). *Tratamiento psicológico del dolor en niños diagnosticados con cáncer*. Recuperado el 13 de Noviembre, 2012, de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portalIG/home_1/recursos/tesis/conteni dos/tesis_septiembre/05092007/tratamiento_psicologico_dolor.pdf

Chóliz, M. (1994). El dolor como experiencia multidimensional: la cualidad motivacional-afectiva. *Ansiedad y Estrés, 0,* 77-88.

Ciarrochi, J., Fisher, D. y Lane, L. (2010). The link between value motives, value success, and well-being among people diagnosed with cancer. *Psycho-Oncology, 10,* 1184-1192.

Cris contra el cáncer y Unidad de Investigación en Cuidados de Salud (2013). *Guía de práctica clínica para el manejo del dolor en niños*. Documento en línea recuperado de http://www.isfie.org/documentos/gpc.pdf

Diez, A. y Lorca-Diez, G. (2006). *Máster del dolor*. Documento en línea recuperado el 10 deagosto, 2012, recuperado de http://www.catedradeldolor.com/PDFs/Cursos/Tema%203.pdf

Fernández-Plaza, S. (2008). Tratamiento de cáncer en pediatría. *Pediatría Integral, 12,* 703-712.

Gancedo-García, C., Malmierca-Sánchez, F., Hernández-Gancedo, C. y Reinoso-Barbero, F. (2008). Curso de formación continuada de dolor en pediatría. *Revista de educación integral del pediatra extrahospitalario, 2,*

1-24.

Gonzalez, E., Fuentelsaz, C., Moreno, T., Rubio, P. y Herreros, P. (2013). *Guía de práctica clínica para el manejo del dolor en niños con cáncer. Cris contra el cáncer y unidad de investigación en cuidados de salud*. Documento en línea recuperado el 10 de Enero de 2014 de http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-el-instituto/fd-organizacion/fd-estructura-directiva/fd-subdireccion-general-servicios-aplicados-formacion-investigacion/fd-centros-unidades/fd-investen-isciii-2/docus/GPC_manejo_del_dolor.pdf.

González, Y. (2006). Depresión en niños y niñas con cáncer. *Actualidades en Psicología, 20,* 22- 44.

Grau, C. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil en la familia. *Educación, desarrollo y Diversidad. 5,* 67-87.

Gutierres-Martinez, O. y Luciano-Soriano, C. (2006). Un estudio del dolor en el marco de la conducta verbal: de las aportaciones de W. E. Fordyce a la teoría del marco relacional (RFT). *International Journal of Clinical and HealthPsychology, 6*, 169-188.

Hayes, S. y Bissett, R. (1999). El impacto de la aceptación versus la lógica de control sobre la tolerancia del dolor. *El expediente psicológico.* 49, 33-47.

Hayes, S. y Duckworth, M. (2006). Aceptance and commitment therapy and traditional cognitive behavior therapy approaches to pain. *Cognitive and Behavioral Practice, 13,* 185-187.

Kaatsch P. (2010). Epidemiology of childhood cancer. *Cancer Treat Rev 36,* 277- 85.

KidsHealth (2014). *Quimioterapia*. Documento en línea recuperado de http://kidshealth.org/parent/en_espanol/medicos/chemotherapy_esp.html#

Ladrón, M. (2012). *Proyecto de intervención grupal basado en estrategias de aceptación para el afrontamiento del cáncer*. Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza.

Landier, W. y Macintyre. (2010). El uso de las intervenciones médicas complementarias y alternativas para el tratamiento del dolor relacionado con el procedimiento, la ansiedad y la angustia en oncología pediátrica: una revisión integradora. J pediatr Nursing. 25(6). 566-79.

Luciano, M. C., Molina, F., Gutiérrez, O., Barnes-Holmes, D., Valdivia, S.S., Cabello, F., Barnes Holmes, Y., Rodríguez, M. y Wilson, K. (2010). The impact of acceptance-based versus avoidance-based protocols on discomfort. *Behavior Modification, 34(2)*, 94-119.

Méndez, X., Orgilés, M., López-Roig, S. y Espada, J. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncologia, 1,* 139-154.

Ministerio de Salud y Protección Social y el Instituto Nacional de Cancerología (2012). *Mejoramiento de la investigación en el Instituto Nacional de Cancerología para aumentar el conocimiento sobre el comportamiento biológico y epidemiológico de la enfermedad y para la búsqueda de intervenciones costo-efectivas sobre la morbi- mortalidad por cáncer en Colombia*. Recuperado de http://www.cancer.gov.co/documentos/Planeacion/Macroproyecto%20Investigaciones%202013-2016.pdf.

Muniáin, A. (2003). El niño con cáncer, problemática social. *Asociación de Ayuda a Niños con Cáncer de Navarra, 5,* 101-120.

Murrell, A. y Scherbarth, A. (2011). State of the Research and Literature: ACT with children, adolescents and parents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 2,*531-543.

Organización Mundial de la Salud (1999). *Alivio del dolor y tratamiento paliativo en el cáncer infantil.* Best/Set: Singapore.

Ortigosa, J., Méndez, F. y Riquelme, A. (2009). Cancer infantil y adolescentes: la perspectiva cognitivo-conductual. *Psicooncología, 6,* 413-428.

Páez, M., Luciano, C. y Gutiérrez, O. (2005). La aplicación de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en el tratamiento de problemas psicológicos asociados al cáncer. *Psicooncologia, 2,* 49-70.

Páez, M., Luciano, C. y Gutiérrez, O. (2007). Tratamiento psicológico para el afrontamiento del cáncer de mama. Estudio comparativo entre estrategias de aceptación y de control cognitivo. *Psicooncologia, 4,* 75-95.

Pereira, A. (2008). *Diagnostico precoz del cáncer infantil, signos y síntomas más frecuentes del cáncer.* Documento en línea recuperado el 4 de Marzo, 2013, de http://www.fundacionbadan.org/30temaspdf/fasc-nro10.pdf

Rachlin, H. (1985). Pain and behavior. *Behvior and Brain Sciences, 8,* 43-53.

Rachlin, H. (2010). Pain and behavior after 25 years. *Temas em Psicologia, 18*, 245-427.

Ramírez, L. y Domínguez, B. (2011). Tratamiento psicológico dl dolor por procedimientos en un paciente pediátrico oncológico. *Psicología y Salud, 21*, 65-71.

Rodríguez, C., Barrantes, J., Jiménez, G. y Putvinski, V. (2004). Manejo del dolor en el paciente oncológico. *Acta Pediátrica Costarricense, 18*

Rubio, G. (2002). Impacto psicosocial del cáncer infantil. *Educación, Desarrollo y Diversidad, 5*, 67-87.

Servicio de Salud del Principado de Asturias (2009). *Quimioterapia, guía para pacientes.* Documento en línea recuperado el 13 de Noviembre, 2012, de http://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_SESPA/AS_Consejos%20Medicos/ gu%C3%ADa%20quimioterapia.pdf.

Vallejo, M. (2005). Tratamiento psicológico del dolor crónico. *Boletín de Psicología, 84*, 41-58.

Van-Der-Hofstadt, C. J. y Quiles, M. C. (2001). Dolor crónico: intervención terapéutica desde la psicología. *Revista de la Sociedad Española del Dolor, 8,* 503-510.

EJE TEMÁTICO VI. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS, ACADÉMICAS E INSTITUCIONALES DE LA PSICOLOGÍA EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL LATINOAMERICANA.

1. Estudio de caso: Conversación de Externalización con un joven sancionado por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile. (Luis Leighton Farías, Ana Karina Escobar Flórez)
2. Vivencias de marentalidad de abuelas cuidadoras de sus nietos/as. (Camila Beseler Pereira, Bárbara Durán Romero)

1 - Estudio de caso: Conversación de Externalización con un joven sancionado por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en Chile

Autores:

Luis Leighton Farías[9], Ana Karina Escobar Flores[10].

CHILE

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo dar cuenta de los efectos de mantener conversaciones de externalización de las prácticas narrativas propuestas por Michael White y David Epston con un joven que ha sido sancionado por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente de Chile. Se utilizó un diseño cualitativo exploratorio, de tipo descriptivo, empleando la técnica de entrevista de externalización de Michael White y David Epston. La muestra estuvo constituida por un (1) joven que a la fecha participaba de un programa de Libertad Asistida Simple en Chile, que cumplía con los criterios de inclusión y exclusión del presente estudio. Los resultados dan cuenta de los discursos externalizados por el joven y el proceso de cambio que se produjo durante el tiempo que duró la intervención.

Palabras clave: Narrativa, conversaciones de externalización, Justicia Juvenil

ABSTRACT

This study aimed to account for the effects of externalizing conversations from the narrative practices proposed by Michael White y David Epston with a young man who has been sanctioned by the Adolescent Criminal Responsability Law of Chile. The sample consisted of one (1) young man who participate in a program of "Libertad Asistida Simple" in Chile, who met the inclusion and exclusion criteria of this study. The results demonstrated speeches by the young and the process of change that ocurred during the period of intervention.

Key words: Narrative Practice, Externalizing conversations, Youth Justice

INTRODUCCION

El presente estudio de caso, surge como resultado de un proceso de reflexión a partir del intento por otorgar un mayor sentido al trabajo que se desarrolla actualmente durante el proceso de intervención que realizan

9 Luis Leighton Farías es Psicólogo con una Maestría en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia Constructivista y Construccionista de la Universidad de Valparaíso Chile y con postgrado en Metodología de Investigación Social, actualmente trabaja como Asesor Técnico y Metodológico en la Asociación Cristiana de Jóvenes quienes ejecutan programas relacionados con la ejecución de sanciones penales para adolescentes. Puede ser contactado en la dirección: leightonfarias@gmail.com

10 Ana Karina Escobar es Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile y cuenta con un postgrado en Metodología de Investigación Social, actualmente trabaja como Coordinadora de Redes en 2 programas de Libertad Asistida Especial en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile. Puede ser contactada a la dirección: anyescobarflores@gmail.com.

los delegados de libertad asistida de jóvenes, que han sido procesados y sentenciados por la ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley Nº 20.084), la cual resulta como una propuesta alternativa a los métodos de intervención utilizados actualmente, que pueden tener el efecto de apuntalar y recrudecer las condiciones mismas que generan las problemáticas a resolver.

En la actualidad, hemos sido testigos de cómo en nuestro país la delincuencia ha ido aumentando notoriamente y sus expresiones se han tornado más violentas, con un incremento de la participación femenina y particularmente de la población adolescente. De acuerdo a datos obtenidos del Censo realizado en 2002, en Chile, un tercio de la población total del país corresponde a menores de 18 años; de ellos, aproximadamente un 7% del total de la población tiene entre 14 y 18 años de edad. De acuerdo a un estudio realizado por UNICEF (2011), la población total de adolescentes que fueron detenidos a lo largo del país por haber cometido algún delito, corresponde a un total de 10.643 menores.

De acuerdo a lo anterior, es que surge de parte del Estado un creciente interés en someter a quienes cometen actos delictivos a control en base a métodos cuya efectividad pueda corroborarse fehacientemente con la finalidad de erradicar este tipo de conductas. Por esta razón es que en el año 2007 se crea la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Ley N° 20.084, en donde todo el funcionamiento institucional encargado de dar cumplimiento a las sanciones para jóvenes menores de edad están a cargo del SENAME separándose así del Sistema Penal Adulto y cumpliendo con los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño, en donde el fin último es superponer el interés de los adolescentes respetando así, sus derechos en condición de niños. De acuerdo a lo establecido en el Art. 20 de la LRPA, las sanciones y consecuencias que esta ley establece, tienen por objeto hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social, con el fin último de propiciar la reinserción social de los jóvenes, lo que se realiza desde un ámbito personal, familiar, escolar, laboral y comunitario. Al trabajar desde estas áreas se pretende una mejora en las herramientas, habilidades y capacidades de los jóvenes propiciando de este modo, una inserción de mejor calidad en los diferentes ámbitos sociales considerados importantes para ello.

En este sentido la reinserción social se constituye como un proceso a través del cual el individuo "logra controlar y/o modificar sus conductas desadaptadas, aceptar y cumplir con las normas establecidas por la sociedad, desarrollando sus capacidades personales, a fin de que se reincorpore a su medio familiar, laboral y comunitario, y mantenerse en él en forma autónoma, disminuyendo así las consecuencias del daño psicosocial, y de esta forma, las causas que lo condujeron a la comisión del delito, disminuyendo así las probabilidades de reincidencia" (Ministerio de Justicia, 1992).

Sin embargo, un estudio realizado el 2013 por el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile (Inap), muestra que un 53,7% de los jóvenes que cumplieron sanción recibe una nueva sanción en un plazo de 24 meses, por lo que se puede concluir que el objetivo de lograr la reinserción social no estaría dando resultado, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿en qué se está fallando?

Desde las prácticas narrativas se intentará reflexionar respecto a la construcción de mundo de los jóvenes, nombrados por el sistema judicial como "infractores de ley", y hacer explícitos los discursos culturales dominantes por los cuales ellos rigen sus vidas pero a su vez, dar a conocer los valores y la toma de posición que

tienen ellos respecto de estos discursos, como una forma de levantar nueva información que pudiera resultar crucial para realizar intervenciones que logren la tan ansiada reinserción social, todo a partir desde su propio mundo y lenguaje, tomando en cuenta que es un otro que "conoce", y que ese conocimiento es el que ha ido configurando su mundo y su forma de actuar en él, lo cual debe ser respetado.

Objetivo General

Describir el efecto terapéutico que tiene la técnica de externalización basado en las prácticas narrativas de Michael White y David Epston, en un joven sancionado por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes a Libertad Asistida Simple

Objetivos Específicos

- Dar cuenta de los discursos dominantes internalizados por el joven que han guiado su actuar.

- Dar cuenta como los discursos dominantes han cobrado relevancia en la vida del joven.

- Dar a conocer la caracterización que el joven realiza del problema.

- Dar a conocer los efectos que ha tenido el problema en la vida del joven.

- Dar a conocer la evaluación que el joven hace respecto de los efectos del problema.

- Dar cuenta de la posición que toma el joven ante los efectos del problema.

- Proponer y contribuir a la formación de futuras líneas de investigación de formas de intervención para jóvenes sancionados por infringir la ley penal.

Tipo de estudio:

El objetivo de utilizar la metodología cualitativa en esta investigación, surge por el interés en el análisis y descripción de los relatos que este joven puede ofrecer respecto de los discursos dominantes presentes en su vida y explorar los efectos que la intervención desde las prácticas narrativas tendría sobre sus vidas, por lo que el diseño investigativo del cual se hará uso será el estudio de caso, el cual según Eisenhardt (1989, citado en Martínez, 2006) son definidos como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares" (p.174); en otras palabras, permitiría indagar sobre una alternativa de intervención que es poco frecuente en el contexto de trabajo con jóvenes que han infringido. Martínez (2006) añade sobre esta herramienta, que "podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, [...] con el fin de describir, verificar o generar teoría." (p.174).

Resultados:

- Dar cuenta de los discursos dominantes internalizados por el joven que han guiado su actuar.

En relación al primer objetivo que nos trazamos, al ser preguntado respecto de la idea que ha estado detrás de su actuar, relacionado a conductas transgresoras, Daniel me cuenta que la idea de "Hay que tener más", (*si yo hago esto es porque hay que tener más en la vida, todo se resume como en eso);* planteando que aquella idea le exigía el realizar ciertas acciones, entre las que destaca "Pagar la olla" *(había que pagar la olla, así que como tenía un dato, había que puro aprovechar", "no me refiero a la olla de comer, osea es como tener el dinero para poder hacer mis cosas…")*, "Renovar" *("como que hay que renovar las cosas siempre")* y "mantener la ficha" *(tenía que hacerlo, hay que hacerlo, uno no puede andar de flaite por la vida, la olla, y también uno tiene que mantener la ficha")*. Estas conductas darían cuenta de que, según lo descrito por Daniel, existirían ciertas acciones y conductas que deben ser realizadas para poder responder a la idea que moviliza el actuar, siendo de esta forma, la idea de "tener más" una narrativa dominante en palabras de White.

- Dar cuenta como los discursos dominantes han cobrado relevancia en la vida del joven.

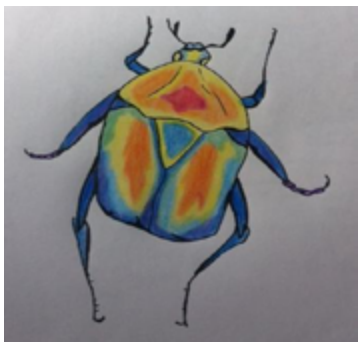
En la medida que avanzábamos en las sesiones con Daniel, conversamos sobre los contextos en los cuales la idea que él reconoce como movilizadora de su conducta delictiva fue cobrando importancia para sí mismo. Daniel definió 2 grandes focos de influencia sobre la idea, estos focos de influencia, son lo que en palabras de White y Epston (1993) el contexto o entorno en el cual las personas transitan, "trazan influencia sobre el problema, sobre las ideas, vidas y relaciones", por lo cual es necesario "introducir preguntas que animan a las personas a rastrear la influencia de las narrativas dominantes sobre sus vidas y relaciones" (White, M y Epston, D. 1993). En primer lugar surge la gente conocida, dentro de los cuales separa la influencia que su padre ha ejercido para que la idea cobre fuerza *("Recuerdo una vez cuando chico mi viejo me decía que uno tenía que hacer todo lo posible por tener más")* y la influencia que sus amigos han tenido para validar aquella idea *("típico, el que anda con la prenda nueva, el que tenía las monedas para invitar al copetito en el carrete, el que se ponía con la maría, era el que agarraba con la mina que quería")*. Daniel, si bien señala que personas conocidas son de gran influencia para que la idea cobrase fuerza, el contemplar las realidades externas permitieron que dicha idea se estabilizara como una realidad para sí mismo. En relación a lo que Daniel observaba en el exterior, señala que comparar realidades influye para que la idea cobre fuerza *(uno levanta la vista y cachay que uno está viviendo en un campamento donde se te mete el frío, donde con cuea pasa la micro cada media hora, llena, y pensar que hay gente que si quiere ir a un lado se sube a su auto y llega en 20 minutos corta")*, a su vez, señala que los desconocidos que observaba en el mall también influyeron, *("el tipo que se notaba tenía lucas, como que era más feliz, andaba con la mina que parecía modelo, le compraba cosas, se compraba cosas, yo cacho que hasta al perro le compraba cosas, tenía cara de relajo máximo, como de ser un winner por la vida")*. Finalmente Daniel señala un tercer elemento externo que influye en la idea principal, la publicidad, *(aparte es cosa de ver la tele, todo el rato la propaganda del auto nuevo… es como normal")*.

- Dar a conocer la caracterización que el joven realiza del problema.

"El padrino" y "el bichito":

Al buscar caracterizar la idea que Daniel señala como movilizadora de sus conductas, siguiendo con la lógica de la externalización, Daniel realiza 2 caracterizaciones en distintos momentos de la intervención, que describen el carácter y el tipo de influencia que la idea cobra y tiene para ejercer su poder sobre las personas, en palabras de Foucault (1979), "nosotros experimentamos sobre todo los efectos positivos y constitutivos del poder", constituyéndose estas como "verdades normalizadoras que configuran nuestras vidas y nuestras relaciones." (Foucault, M. 1979, citado en White, M. y Epston, D. 1993). En primer lugar Daniel la caracteriza como la película "El Padrino", señalando la idea de "Tener más" cobra 2 formas, en primer lugar como el "viejo Padrino" *("cuando me dan ganas de salir a robar es como si una voz calmada, pero así como áspera", "es como un mafioso bien vestido en las sombras")*, al mismo tiempo señala que toma forma de "ayudantes del Padrino" *("son pequeños y flacos, como enojados, es como esos ayudantes que tiene el mafioso, de esos flacos enojados que te hacen la mente")*.

A su vez, en otro momento del proceso de intervención, Daniel caracteriza a la idea de "tener más" como un "Bichito", *("si lo pienso en lo del Mall es como un bichito", "es como la misma persona pero que cambió de cuerpo", "es chico, como verde con azul, es como un escarabajo bonito, de lindos colores, y eso lo hace malo, porque es llamativo")*. Daniel hace la diferencia en su relato entre ambas caracterizaciones según el tipo de estrategias que señala utilizan para influenciar y hacer que cobre fuerza, refiriendo que al ser considerado como un "mafioso", es cuando debe por obligación salir a ejecutar delitos, en cambio cuando toma forma de "Bichito", hace alusión a tentación que vive, refiriendo a la atracción que provoca la idea de robar en él en algunas ocasiones y que hace que resistirse le sea difícil.



- Dar a conocer los efectos que ha tenido el problema en la vida del joven.

Durante el proceso de paso por el Mapa de Externalización, pudimos realizar un análisis de los efectos que ha tenido en la vida de Daniel. Al respecto Daniel separa en 3 categorías los efectos que ha vivenciado y a su vez, estas categorías poseen en sí mismas subcategorías. En primer lugar, señala identificar efectos a nivel personal, entre las que destaca consecuencias físicas *("Un par de veces casi me atropellan por ir arrancando, no vi", "una vez un loco en la calle se defendió y me agarró a combos", "estaba el viejo que tenía la pistola y me disparó a mí y a mi amigo"), y* consecuencias emocionales *(si, separa, angustia y te deja esclavo")*. Una segunda categoría son los efectos que produjo en relaciones significativas, de las cuales divide en nivel de relaciones familiares, relaciones de pareja que comparten en común el reconocer en terceros sufrimiento provocado por sus acciones *("afecta a los seres queridos, la familia como que igual se duele", "mi polola igual sufre")* y relaciones de amistad *(mi amigo, se llamaba Julio, murió cuando se daba a la fuga en una moto, chocó")*.

- Dar a conocer la evaluación que el joven hace respecto de los efectos del problema.

Durante las primeras sesiones particularmente, al realizar una primera evaluación respecto de los efectos que fueron expuestos, Daniel realiza una evaluación de 2 tipos, señalando aspectos positivos y negativos de haber ejecutado las conductas que la idea externalizada solicitaba *(Ambas, es bueno y malo al mismo tiempo, después de lo dulce viene a veces lo amargo)*, en relación a los aspectos positivos, Daniel me contaba que las consecuencias son parte de estar participando en actividad delictiva, y señala que lo positivo viene dado en que es el medio por el cual se puede lograr las metas que "la idea" propone *(Bien, si así funcionan las cosas, uno debe hacer lo necesario pa'lograrlo)*. Durante el proceso que mantuvimos conversaciones de tipo externalizadoras, y en distintas oportunidades conversamos y evaluamos los efectos de la idea de "tener más" en su vida, cerca del final del proceso Daniel realiza una evaluación de los efectos a nivel individual y efectos a nivel familiar. A nivel individual Daniel realiza 2 subdivisiones, en primer lugar refiere una evaluación negativa respecto de aspectos personales, destacando el cansancio como principal consecuencia negativa experimentada por sí mismo de perseguir las metas que el problema caracterizado prometía *(Es como cansador, porque uno nunca logra tener más, osea, podis tener más, pero siempre se puede más)*. La segunda subdivisión que señala son las consecuencias negativas experimentadas en términos legales, siendo el principal hito referido es terminar con una sanción *(mal, porque terminé en esta sanción)*. A su vez, Daniel hace una evaluación en relación a sus figuras significativas evaluando primeramente como un efecto negativo la eventual separación que tendría que vivir en caso de caer preso *(te separa de quienes quieres… me separa de mi mamita, de mi hermano, de la Pascal, de mi polola)* y también señala preocupación y el dolor emocional que él reconoce tanto su madre y abuelo experimentaron producto de su detención *(yo creo que lo que más afecta es la relación con mi mamá, a ella es a la que más le duele… mi taita también me dice que sufre de verme en esta)*, y a su vez imagina un hipotético escenario en el cual perdiese su libertad respecto de lo que experimentarían sus hermanos menores lo cual también hace una evaluación negativa *(no quiero que mis hermanos tengan que ir a verme a la cana como yo a mi viejo)*. En relación a la experiencia que experimentó su padre, Daniel señala que observa un estado de sin retorno *(mi viejo, como que él no tiene vuelta atrás)*, evaluando negativamente también el nivel de compromiso que genera el estar en servicio de dichas ideas *(está terrible metido… por un lado tiene consumido a mi viejo)*.

- Dar cuenta de la posición que toma el joven ante los efectos del problema.

En relación a la invitación a tomar una posición posterior de evaluar los efectos que ha tenido el problema sobre la vida, lo cual, permite "adoptar una postura ante el problema, generando una narrativa rica y más apegada a la experiencia, que permita establecer una relación diferente con el problema" (Payne, M. 2002), Daniel durante un momento inicial de las conversaciones de externalización, señala que no existen posibilidades de acción distintas a las que ha venido ejecutando, refiriendo que es la forma en la cual el mundo funciona *(es lo que hay…)* señalando que si bien existen otros objetivos que le gustaría lograr, en términos concretos no son una posibilidad a ejecutar según lo que señala *(igual me gustaría estudiar, intentarlo por el otro medio, por el legal, pero si no resulta, hay que seguir en la misma)*. Al profundizar en las conversaciones, aun en un tiempo inicial del proceso Daniel refiere querer dejar las conductas que ha venido realizando a la fecha, sin embargo atribuye a la idea externalizada una fuerza que le supera y le gana *(Igual me afecta y quiero dejar esto, como que el bichito me gana)*.

Al avanzar en las conversaciones, estas se caracterizaban por un tono emocional de frustración y cansancio por Daniel, las cuales eran minimizadas por éste, mostrando una imagen de fortaleza y convicción en relación al delito, sin embargo el tener la idea externalizada, permitió explorar con Daniel una nueva posición respecto de su conducta delictiva y respecto de la idea externalizada, en la cual explicita el deseo de desistir de su conducta delictiva, argumentando 3 movilizadores para poder realizar aquello. Al analizar aquellos movilizadores se ve reflejado valores que emergieron mediante la evaluación de los efectos del problema, destacando principalmente su preocupación por su familia *(me di cuenta que me importan más mis hermanos, soy como un papá chico… me di cuenta que me importan los míos… igual ahora voy a ser papá de verdad)*. El segundo movilizador que lo llevo a tomar una posición en contra del delito es que dice no se dejará influenciar *(al pensarlo como a un mafioso, te envola, te cuentea con la ficha, para que uno crea, pero es mentira)*, y finalmente señala su propia motivación por querer cambiar, *(todo esto me ha hecho pensar en si vale la pena arriesgarse y terminar como mi viejo y unos amigos… quiero ver de hacer algo diferente ahora, se va a sorprender)*.

Reflexiones:

Existe actualmente en Chile un modelo que se basa en la socioeducación, tomando como principal referente un modelo basado en aspectos que son abordados desde la modernidad como lo es la personalidad, y estableciendo estrategias de intervención basado en modelos cognitivos conductuales, atribuyendo las causas de la conducta infractora a características internas y estables del joven, no considerando que el joven no viene solo al mundo a ejecutar conductas, sino que estas son expresión de discursos sociales más amplios. Desde el modelo de intervención actualmente validado en nuestro país, se observa un intento por hacer que el joven sancionado, definido como un "delincuente" o "infractor", asimile las normas sociales, se reeduque para ser un miembro adaptado a la sociedad. Sin embargo, Michel Foucault, plantea que "el sistema de valores que se os inculca, ¿qué es, sino un sistema de poder, instrumento en manos de la burguesía? Cuando se os explica que está mal robar, se os da una determinada definición de la propiedad privada, se le confiere el valor a la propiedad que la burguesía le otorga" (Foucault, M. 2010). La relevancia de reflexionar respecto de la forma en la cada uno de nostr@s trabaja, conversa con el otro, es que muchas veces no prestamos atención al hecho

que la realidad social es construida por medio de las interacciones y validadas por el contexto en el cual cada uno nos desenvolvemos, pudiendo ser quienes intervenimos en factores que contribuyen a saturar aun más los relatos que los jóvenes traen consigo y que permanecen invisibilizados, tanto en sus aspectos positivos como negativos, es decir, es otra forma del ejercicio de poder. El posicionarnos desde una epistemología socioconstruccionista, al considerar una propuesta narrativa, pudiera parecer una apuesta arriesgada y contra la sociedad al hablar de sanciones por delitos cometidos, sin embargo el asumir completamente una visión de un mundo socialmente construido, nos invita a considerar a otro como producto de las distintas relaciones en el lenguaje que ha experimentado y que le han permitido, parafraseando a White y Epston (1994) narrarse a sí mismo de una forma determinada, con posibilidades específicas de acción (p.27). Validar este hecho nos llevará en primer lugar a dejar de comprender que las conductas ejecutadas, en este caso delitos, son producto de características internas estables, sino que nos llevarán a considerar el contexto en el cual esta conducta fue construida y validada, a su vez, permitirá ir a conocer genuinamente al otro y validarlo como legítimo otro, pues, "si aceptamos que las personas organizan su experiencia y le dan sentido por medio del relato, y que la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, se deduce que estos relatos son constitutivos y modelan las vidas y las relaciones" (White, M. y Epston, D. 1993), aproximarse en la intervención con un joven que está sancionado por la Ley de Responsabilidad Adolescente, desde las prácticas narrativas, particularmente desde la técnica de externalización, permitió que "la interpretación de sus actuales circunstancias vitales cambiaran con la generación de un nuevo relato que le proponía una historia y un futuro alternativo" (White, M. y Epston, D. 1993).

Referencias bibliográficas:

- Akers y Sellers (2004). Criminological therories, 4ª Ed. Los Ángeles, Roxbury Publishing

- Andrews y Bonta (2006). Psychology of the criminal conduct, Cincinnati, Anderson Publishing Co.

- Anthony, C. y West, W. (2006). International Journal of Narrative Practice and Community Work, Dulwich Centre Publications.

-Bardín, L. (1996). Análisis de Contenido. Akal Ediciones. Madrid.

-Buendía, L. (1994). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill, Madrid.

- Burr, V. (1997) Una introducción al construccionismo social, EDIOC, Barcelona.

- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido. Revista Psicoperspectivas, Vol II.

- Coleman, J. (1990). Social Capital, Foundations of social theory, the Belknap Press Of Harvard University Press.

- Dionne, J. y Zambrano, A. (2008). Intervención con jóvenes infractores de ley. En el desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la Psicoeducación. Santiago: Ril (En Prensa).

-Foucault, M. (1979) Discipline and punish: The birth of the prisión. Middlesex: Peregrine Books.

-Foucault, M. (2010). Obras Escogidas. Paidós Ibérica, Barcelona.

- Gergen, K. (1996). Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social. Paidós, Barcelona.

-Gergen, K. (2007). Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica. Bogota: Universidad de los Andes.

-Hernández, Fernández y Baptista. (2003). "Metodología de la Investigación", Editorial Mc Graw Hill, México.

- Hein, A. (2003): Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional. Disponible en: http://inpsiquiatria.inteliglobe-mex.com/portal/saludxmi/biblioteca/sinviolencia/modulo_2/factores_de_riesgo_delincuencia_juvenil.pdf

- Instituto de asuntos públicos de la Universidad de Chile (2012): Estudio modelo y medición de la reincidencia de adolescentes y jóvenes infractores de la ley penal. Disponible en: http://www.sename.cl/wsename/otros/informe_final_reincidencia.pdf

-Krippendorff, K. (1990). Metodología de Análisis de Contenido, Teoría y Práctica. Paidós, Barcelona.

- Lather, P. (1991) Gettin Smart,: Feminist research and pedagogy with/in the posmodern, Routledge, New York.

-LeBlanc, M. (2003). La conducta delictiva de los adolescentes. Montreal.

- McIntyre, A. (2001). Tras la Virtud. Ed. Crítica, Barcelona.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: Etnografía en educación. Manual Teórico-Práctico. Ed. Trillas, México.

- Maruna, S. (2001). Making Good: How ex-convicts reform and rebuild his lives. American Psychological Association, Washington.

- Markey, C. y Russell, S. (2009). Conversaciones de externalización, mapa de toma de posición, preguntas para explorar el contexto externo. International Journal of Narrative therapy and community work, Dulwich Centre publications.

-Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis.

Rescatado de: http://Qualitative-Research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm

- Mirón, L. y Otero-López, J. (2005). Jóvenes delincuentes. Ed. Ariel, Barcelona, España.

- Ministerio de Justicia. Ley nº 20.084 Responsabilidad Penal Adolescente.

- Osorio, M. (1979). Diccionario de Ciencias Jurídicas y Políticas Sociales. Ed. Heliasta, Argentina.

- Payne, M. (2002). Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales. Paidós Ibérica, Barcelona.

- Paz Ciudadana (2010). Construcción de indicadores de reinserción social de adolescentes infractores de la ley penal. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20110706095447.pdf

- Proyectos de Libertad Asistida Especial (2010). Programas de Libertad Asistida, modalidad Libertad Asistida Especial. Corporación PROMESI.

- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa.

Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

-Rodríguez, Gil y García. (1996). "Metodología de la Investigación Cualitativa", Ediciones Aljibe, México.

-Riessman, C. (2008). "Narrative Metods for Human Sciences", Sage Publications, California, U.S.A.

- Rorty, R. (1996). Contingencia, ironía y solidaridad. Ed. Paidós, Barcelona.

- SENAME (2005). Efecto de los programas del SENAME en la integración Social de Niños y Niñas. Departamento de Justicia, Chile.

- SENAME (2012). Boletín estadístico anual de los niños(as) y adolescentes vigentes en la red SENAME. Departamento de Justicia, Chile.

- SENAME (2012). Orientaciones técnicas para la intervención: Programa de Libertad Asistida Especial, Departamento de Justicia, Chile.

-Salkind, N. (1999). "Métodos de investigación", Editorial Pearson Educación, México.

-Taylor y Bogdan (1992). "Introducción a los métodos cualitativos en investigación", Editorial Paidós, Barcelona, España.

- UNICEF (2009) Manual sobre la Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes, Corporación Opción, Chile.

- Vargas, G. (2005). Delincuencia en Chile, Tendencias y Desafíos, Fundación Paz Ciudadana.

- Vásquez, C. (2003). Predicción y Prevalencia de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. Revista de Derecho UACH.

-Vilches, O. (2009), Revisión teórica y metodológica de las dificultades en psicoterapia, Propuesta de un modelo ordenador. Revista Terapia Psicológica, Vol. 27.

- Vinet, E. Salvo, S. y Alarcón, P. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. Revista Psykhe, Vol. 14 2005.

- White, M., & Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona: Paidós.

-Zlachevsky Ojeda, A. (2009). El lenguaje visto desde Ortega y Heidegger, y la fundamentación filosófica de la psicoterapia conversacional. Disponible en http://tesis.uchile.cl/handle/2250/108554

2 - VIVENCIAS DE MARENTALIDAD DE ABUELAS CUIDADORAS DE SUS NIETAS/OS

AUTORES:

Beseler Pereira Camila, Durán Romero Bárbara

Camila.beseler@gmail.com - barbaraduran92@gmail.com

Universidad del Bío Bío

Escuela de Psicología
Chillán, Chile

I. INTRODUCCIÓN

Realización de la tesis para optar al título de psicóloga de la Universidad del Bío Bío (Chillán, Chile).

El proyecto de tesis se enmarca dentro de la metodología de investigación cualitativa y tiene como objetivo general "Comprender las vivencias de marentalidad de un grupo de mujeres cuando cumple el rol de cuidadoras de sus nietas/os", considerando los significados que la marentalidad tiene para ellas, las experiencias asociadas al ejercicio de la marentalidad y las repercusiones percibidas en la vida personal y familiar de las mujeres al desempeñar dicho rol de cuidadoras.

Se considera en el marco teórico de esta investigación, la marentalidad como función cuidadora de las mujeres reconociendo el cuidado como una labor histórica femenina que se desprende de una cultura patriarcal donde la división sexual del trabajo impulsa a las mujeres a seguir haciéndose cargo del cuidado de los niños y niñas incluso pasada su etapa reproductiva.

Para considerar la etapa evolutiva de las abuelas, se incorpora a esta investigación el neologismo abuelidad, creado por la médico Paulina Redler, que expresa la organización que incluye en la estructura psíquica individual y familiar la figura de la abuela/o y la relación construida con los nietos y nietas.

Palabras clave: Marentalidad. Abuelas. Cuidado. Maternidad. Mujeres

El rol de las mujeres en el cuidado ha sido asumido históricamente, referido en un contexto familiar, cultural y social (Stiepovich y Vaquiro, 2010). Las mujeres seguimos a cargo del cuidado porque revertir esta situación implica modificar un sistema de género internalizado por todos y todas, por lo tanto, difícil de modificar (Marco y Rodríguez, 2010). Uno de los pilares de este sistema es la división sexual del trabajo que asigna como obligación social a las mujeres a hacernos cargo de la crianza y el cuidado doméstico, actividades que son invisibilizadas por la visión de mundo androcéntrica ya que le son ajenas a sus roles de género (Marco y Rodríguez, 2010).

Es innegable que la constitución familiar y los roles asignados a cada integrante han cambiado notablemente en los últimos años, donde el rol asumido por abuelas en relación a sus nietas y nietos ha adquirido gran importancia. Cada vez es más frecuente que las abuelas cumplan una tarea de cuidadoras de sus nietas y nietos por diferentes motivos, ya sea por divorcio de los padres/madres, incompetencia física o mental de éstos y éstas, embarazo adolescente o por motivos laborales que dificultan la tarea del cuidado a los hijos e hijas, entre otros diversos motivos (Triadó, Celdrán, Conde, Montoro, Pinazo, Solé y Villar, 2008).

II. JUSTIFICACIÓN/RELEVANCIA

El rol del cuidado en la sociedad ha recaído desde siempre en lo femenino. Siendo esta una actividad no remunerada y sin reconocimiento ni valor social ha suscitado la exclusión de las mujeres de la participación ciudadana (Gallardo, 2012). Actualmente, al presentarse problemas en realizar la labor del cuidado de los hijos e hijas propias, se delega esta responsabilidad a la solidaridad de otras mujeres, para este caso las abuelas (Gallardo, 2012). Conocer las experiencias del cuidado pone en relevancia un fenómeno social asumido como natural y necesario para todos y todas, pero nunca considerado desde las vivencias personales. Así mismo, el papel de cuidadoras se adjunta al rol asignado a las abuelas y su participación en la crianza de las niñas y niños.

III. OBJETIVOS

***Objetivo general*:** Comprender las vivencias de las funciones de marentalidad de un grupo de mujeres cuando cumple el rol de cuidadoras de sus nietas/os.

***Objetivos específicos*:**

1) Reconocer los significados de marentalidad de un grupo de mujeres de la provincia de Ñuble que cumple el rol de cuidadoras de sus nietas/os.
2) Describir experiencias asociadas a las funciones de marentalidad que cumplen en el rol de cuidadoras de sus nietas/os.
3) Identificar las repercusiones que reconoce un grupo de mujeres de la Provincia de Ñuble en la vida personal/familiar al desempeñar las funciones de marentalidad cuando cumple el rol de cuidadoras de sus nietas/os.

IV. MARCO TEÓRICO

Marentalidad

Históricamente, las mujeres desempeñan el rol más importante en la producción del cuidado hacia los demás, alcanzando la máxima expresión en el cuidado maternal (Barudy y Dantagnan, 2005). Si bien la capa-

cidad de hacerlo no es exclusiva de las mujeres, los hombres han priorizado otro tipo de actividades como la competencia laboral por sobre el rol parental (Barudy y Dantagnan, 2005). El tema de la "parentalidad" es abordado en una forma que reconoce que las mujeres han sido quienes de forma histórica han asegurado el cuidado de los hijos e hijas, por lo que se legitima el uso de la expresión "marentalidad" que será utilizado en esta investigación (Barudy y Dantagnan, 2005).

Por otra parte, el significado de marentalidad, desde un punto de vista, representa ser madre competente. Tener capacidades adecuadas para adaptarse a la tarea de ser madre en función de las necesidades de las hijas e hijos (Cánovas y Sahuquillo, 2011), no solo tenerlos, sino también ser la persona que socializa y alimenta, quien se hace cargo (Chodorow, 1984).

El concepto de marentalidad social hace referencia a las capacidades de padres y madres para atender las necesidades de sus hijas e hijos, desplegando actividades nutritivas, de cuidado, protección y educación necesarias para su desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2005). La marentalidad no depende de la estructura o composición familiar, sino que tiene que ver con las actitudes y la forma de interactuar en las relaciones materno-filiales (Ger y Sallés, 2011). A diferencia de la maternidad, no es excluyente en cuanto a sexo se trata, ya que se refiere a una labor que puede ser llevada a cabo por una persona independiente sea su género y relación de parentesco con los niños y niñas, como en el caso de esta investigación son abuelas quienes desempeñan el rol marental (Barudy y Dantagnan, 2005).

Las competencias marentales forman parte de la marentalidad social, y están descritas como las capacidades prácticas de padres y madres para proporcionar cuidado, protección y educación a sus hijos e hijas con el fin de asegurarles un desarrollo sano (Barudy y Dantagnan, 2005). Las competencias marentales están compuestas por capacidades y habilidades marentales: Las capacidades marentales están originadas biológicamente aunque moduladas por las experiencias, cultura, contexto y educación. Las capacidades fundamentales están descritas como:

-Capacidad de apegarse a los hijos/as: La capacidad de apego incluye el despliegue de recursos emotivos, cognitivos y conductuales para vincularse afectivamente con los niños y niñas, respondiendo a sus necesidades de afecto y cuidado.

-Empatía: La empatía es una capacidad de percibir y comprender las necesidades de los hijos e hijas a través de la expresión emocional y física de sus sentimientos.

-Los modelos de crianza: Las capacidades marentales son resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo tanto en la familia como en la cultura.

-La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios: La facultad de relacionarse con las redes sociales, aportando y recibiendo ayuda de familiares, instituciones y/o profesionales.

Desde la marentalidad social, Barudy y Dantagnan (2010) agrupan en cinco puntos las necesidades de los hijos e hijas que deben ser cubiertas por las personas encargadas de su cuidado, ya sean padres y madres biológicas/os, adoptivas/os o cuidadores/as para ejercer una marentalidad competente:

1.- Cubrir las necesidades nutritivas, de afecto, de cuidados y de estimulación. Los padres y madres,

además de proporcionar una correcta alimentación para asegurar su crecimiento, deben aportar estimulación sensorial, emocional y afectiva para construir un vínculo seguro y la percepción del mundo familiar y social como un espacio positivo para su desarrollo, otorgando así una base de seguridad para afrontar de la mejor manera posible los desafíos del crecimiento y la adaptación al entorno.

2.- Asegurar y cubrir las necesidades educativas. Integrar normas y leyes que permiten respetar la integridad de las personas incluyendo de los propios niños y niñas en las dinámicas sociales. Esta educación, determina el tipo de acceso al mundo social y por lo tanto las posibilidades de pertenecer a un tejido social.

Para asegurar la finalidad educativa de la marentalidad, los modelos educativos deben contemplar como mínimo 4 contenidos básicos:

•El afecto: cuando está presente refleja un modelo educativo nutritivo y bientratante.

•La comunicación: En un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía, pero manteniendo una jerarquía de competencias.

•El apoyo en los procesos de desarrollo y las exigencias de la madurez.

•El control: Los niños y niñas necesitan a los adultos/as para poder desarrollar una inteligencia emocional y relacional, es decir, para poder controlar sus emociones, impulsos y deseos.

3.- Cubrir las necesidades socializadoras. Esta función, está referida a la contribución de los padres y madres en la construcción de la identidad propia de las hijas e hijos facilitando las experiencias relacionales que serán ejemplo de modelos de aprendizaje para vivir y desenvolverse de forma respetuosa y adaptada en la sociedad.

4.- Asegurar las necesidades de protección.

5.- Promocionar la resiliencia. La resiliencia primaria corresponde a un conjunto de capacidades necesarias para hacer frente a desafíos propios de la existencia, incluyendo experiencias traumáticas, manteniendo un proceso de desarrollo sano.

El significado de marentalidad, por tanto, sería producto de un proceso compuesto por distintos elementos, que varía de acuerdo al tiempo histórico, la cultura y las características contextuales de quien la significa, experimentándose, regulándose y significándose en sociedad (Hernández, 2012). La mayoría de las culturas, identifican la feminidad con la marentalidad partiendo de un argumento biológico, que culmina en una norma que funciona como un dispositivo de control sobre la sexualidad y fecundidad de las mujeres; a tal punto llega esta práctica normativa, que las mujeres desaparecen tras la maternidad, transformándola en su ideal de vida (Tubert, 2004). Así es entonces que históricamente, las mujeres se han encargado del cuidado de los niños y niñas, destinadas a una labor biológica (reproducción) y también simbólica, como la crianza, el cuidado, la educación y la afectividad (Robles, 2012). Todo esto, llevado a la práctica a través de la marentalidad, ha naturalizado al cuerpo femenino, siendo la lactancia uno de los argumentos para demostrar el poder de la capacidad de las mujeres para desempeñar la labor nutritiva y de cuidado (Mojzuk, 2011), inscribiendo sobre

todo gran valor al vínculo que se forma entre una madre y su hija/hijo, generalizando esto a todas las mujeres, sean madres o no, y a la relación con los niños/as y sujetas/os de cuidado (Robles, 2012). Las vertientes maternalistas del psicoanálisis, proponen que el hecho de que las mujeres sean responsables del cuidado de los niños y niñas desde edades tempranas, y que por consiguiente la primera figura de identificación sea femenina, tiene vital importancia en la configuración de la psiquis humana, ya que está a la base de diferencias psicológicas entre hombres y mujeres y explica también rasgos que distinguen la femineidad, como el cuidado, la crianza y por consiguiente la maternidad (Fuller, s.f). La carga de privaciones de las mujeres que deriva de su bondad, abnegación y sacrificio ha sido llamada por Gilligan (2013) "la ética del cuidado", que se describe como la formación de un Superyó super-heroína, "gran cuidadora", que dispone de atributos de bondad, entrega y consideración a la vida de otros y otras y a las relaciones interpersonales, siendo esto parte de la identidad de las mujeres.

Carol Gilligan (1985), explica desde el desarrollo moral femenino, la característica de las mujeres que las hace cuidadoras. Considera que las mujeres enfocan el sentido de la moral en términos de responsabilidad más que en el sentido de derechos, ya que su sentido e identidad del yo está construido y relacionado con la cercanía hacia los otros/as.

Abuelidad

Debido a que las parejas se convierten en padres y madres a una edad cada vez más temprana, actualmente muchas personas llegan a ser abuelas y abuelos muy jóvenes (Bueno y Vega, 1996). La imagen típica de las abuelas y abuelos de pelo blanco está cambiando, en la realidad, la mayoría de las personas se convierten en abuelas/os durante la madurez, esto vinculado también a las expectativas de vida que aumentan con cada generación, la experiencia de ser abuela/o se está convirtiendo en algo universal (Schaie y Willis, 2003).

El término "abuelidad" es un neologismo creado por la médica de nacionalidad argentina Paulina Redler (1986) para expresar en una palabra la organización que incluye en la estructura psíquica individual y familiar la figura de la abuela/o. La noción de abuelidad y precisamente el vínculo y la relevancia social de la relación abuela/o-nieta/o es relativamente reciente, ligado esto al desarrollo de la medicina gerontológica, las expectativas de vida y los derechos de las ancianas/os. El rol implicado en la abuelidad está vinculado a la transmisión del conocimiento generacional e intergeneracional, este último ligado estrechamente a la construcción de la identidad y la participación en la crianza de los nietos y nietas ante la ausencia de los padres y madres (Biagini, 2008).

La abuelidad constituye un rol sin estatus delimitado, ya que ser abuela/o tiene múltiples significados para cada persona (Bueno y Vega, 1996). Las funciones asociadas al estatus de abuelo/a suelen variar a través del curso vital individual en función de la edad del abuelo/a, la edad del niño/a, la raza, el papel que desempeña la madre y el padre en la situación de las abuelas y abuelos (Bueno y Vega, 1996). Los roles de búsqueda de satisfacción y figura distante ocurre a una edad más temprana, mientras el rol formal es más típico de edades mayores. Existen diferencias en el rol de ser abuela/o en función del género. Thomas (1989, en Bueno y Vega, 1996) reconoce que a diferencia de los abuelos, las abuelas tienden a tener relaciones más íntimas y cálidas y tienden a actuar como madres sustitutas. Además, los abuelos y abuelas maternas tienen un mayor grado de cercanía a sus nietas/os que los paternos. Por otra parte, para los hijos e hijas, la abuela materna suele ser

la abuela favorita, tendiendo a participar más en épocas de crisis. El grado de implicación y la relación de los abuelos y abuelas con sus nietas y nietos están mediados por las decisiones de los padres y madres, quienes son mediadores entre estas dos generaciones, pudiendo variar el rol de la abuela o abuelo dependiendo de las decisiones y actitudes de los padres y madres (Bueno y Vega, 1996).

El rol del abuelo y abuela en la familia es considerado un pilar de mantenimiento de unidad, ya que son mediadores/as entre conflictos surgidos entre sus hijos/as y sus nietos/as, además de ser considerados/as portadores/as de la historia familiar y la cultura generacional (Martínez, 2010). La distancia generacional entre abuelas/os y nietas/os favorece la formación de lazos de mayor libertad entre ellas/os en comparación con la relación padres/madres-hijas/hijos.

Actualmente, el rol de abuela/o está en un proceso de cambio, pasando de mantenedor de la historia familiar y de la moralidad hacia un rol menos formal, como compañero/a de juegos o cuidador/a, siendo diferente para cada persona que vivencia el papel de abuela/o. Algunas características frecuentes que describen el nuevo rol son: "compañera/o de juegos, cuenta cuentos, soporte emocional y económico y transmisión de conocimientos" (Rico, Meléndez, Serra y Viguer, 2000).

Implicancias del cuidado y división sexual del trabajo

El aporte de cuidado hacia los/las nietas y la familia en general no está carente de significado, siendo una tarea satisfactoria para las abuelas en general, sin embargo también genera repercusiones en la vida personal de las abuelas cuidadoras, como el llamado Síndrome de la Abuela Esclava (Martínez, 2010). El Síndrome de la Abuela Esclava (Guijarro, 2001) es un cuadro clínico grave que afecta a mujeres adultas con responsabilidades directas de amas de casa, que surge como consecuencia de la interacción de factores intrínsecos (psicológicos y educacionales) y extrínsecos (ambientales y familiares), pudiendo provocar síntomas orgánicos como hipertensión, enfermedades coronarias, fibromialgias y ansiedad, entre otras. Sin embargo, no hay una correlación directa entre la cantidad de cuidado y el malestar físico u orgánico, pudiendo incluso darse en ambas direcciones, incrementando el bienestar personal con el cuidado de las nietas y nietos (Mestre y otras, 2012). Las dificultades intergeneracionales no quedan exentas, una relación demasiado estrecha con el hijo o hija puede dificultar la relación con el nieto o nieta, en este caso se produce un impedimento para el amor verdadero porque ve en él/ella un separador generacional del hijo/a amado/a (Elsner y otras 2006).

El cuidado de los nietos y nietas proporciona un sentimiento de utilidad y continuidad ante las rupturas que implica la vejez, disminuyendo entre estos grupos de cuidadoras los sentimientos de soledad y aburrimiento, sin embargo cuando el cuidado es muy intenso en tiempo y actividad, el cuidado puede ser una fuente de estrés y cansancio (Mestre y otras, 2012).

Siendo la maternidad y la marentalidad asociada y exigida a las mujeres, ha sido más difícil que puedan apropiarse de otros campos de actividad, como la vida laboral (Lagarde, 2012). No solo por el ejercicio que conlleva la maternidad, sino que por todo el conjunto de prescripciones asociadas al género femenino.

El cuidado de los nietos y nietas puede también ser considerado como una forma de control sobre las mujeres mayores, siendo su vida post-reproductiva el objeto de recelo en una sociedad patriarcal que busca mantener relegadas a las mujeres en el contexto de la maternidad y lo doméstico, obstaculizando el desa-

rrollo personal y social y también la repartición de la tarea del cuidado doméstico entre ambos sexos (Pérez, 2006); la falta de un equitativo reparto entre sexos de actividades domésticas, junto a escasa ayuda social, dificulta el desarrollo personal por el agotamiento de una doble exigencia de rol, tanto reproductivo como productivo (Sarrió, y otros, 2004).

La marentalidad es socialmente exigida, y aunque parece supuestamente apreciada por el sacrificio y abnegación, su actuación y la condición de cuidadoras, es retribuida a las mujeres de forma afectiva y simbólica, en contraste de la valoración económica del trabajo en el resto del mundo; la retribución monetaria, la valoración social y el poder, son quebrantados y negados a las mujeres cuidadoras (Lagarde, 2003). El poder marental no es una herramienta útil para su desarrollo individual, y no puede trasladarse del ámbito doméstico al político institucional (Lagarde, 2003).

La creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral ha conllevado a que el modelo familiar ideal experimente cambios significativos (Lagarde, 2012). No obstante, esto no tiene como resultado el abandono de las labores familiares, ni mucho menos la incorporación de los hombres a esta tarea; muy por el contrario, ha provocado una visible tensión y desequilibrio a las mujeres que se encuentran repartidas entre los tiempos de cuidado familiar y el tiempo de dedicación laboral, manifestándose la "crisis de los cuidados", que provoca una doble presencia-ausencia, con una sobrecarga de obligaciones y responsabilidades de organizar distintos ámbitos de la vida, y que conlleva repercusiones en la salud y estado anímico (Nicolás, 2009).

V. MARCO EPISTEMOLOGICO

Esta investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico social (Toledo, 2012), cuya característica principal es atender la experiencia de la persona y cómo vivencia los diferentes aspectos de su vida desde su propio relato, para este caso, enfocarse en los relatos de vivencias de marentalidad de abuelas cuidadoras de sus nietas/os. La experiencia se entiende como la percepción comprendida de un suceso, un producto que surge desde la elaboración realizada por el entendimiento de las impresiones sensibles (Amengual, 2007), cuya comprensión depende de la posición que ocupa en el mundo, el espacio y tiempo en el que transcurre el sujeto/a (Schütz, 1932).

Las vivencias de marentalidad no se pueden desprender del contexto interno de las sujetas, su sentir, pensar y percibir, ni del contexto externo del mundo donde se desenvuelven. El mundo social, es una organización humana que otorga un marco cultural sobre el cual las personas confieren sentido a sus prácticas, posibilitando la comprensión y comunicación mutua (Toledo, 2012). El sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata (Schütz, 1932); La biografía, alude a la particularidad con la que cada persona vive el mundo a partir de su experiencia única, desde su crianza y contexto hasta sus motivaciones (Schütz, 1032), con esto, solo se puede hablar de cosas que percibimos, experienciamos y pensamos nosotros/as mismos/as, por esto, una cosa en sí, desvinculada de nuestro sistema de experiencia, percepción y pensamiento es un concepto que no tiene sentido (Toledo, 2012). Tanto lo social como lo cultural dejan de ser elementos externos para convertirse en internos, como organizaciones en la subjetividad del sujeto/a individual. Así mismo, las vivencias de funciones marentales de abuelas cuidadoras sólo tienen sentido y se comprenden desde el interior de las sujetas, que han vivido sus experiencias en el contexto y particularidades de su vida, familia y entorno social.

Para llegar a conocer las experiencias de las sujetas investigadas se recurre a la narración. Utilizar una forma narrativa para llegar a conocer cuáles son las vivencias de las abuelas cuidadoras no es azaroso. Contar una historia, un suceso o elementos que se desprenden de ello ocupa necesariamente el uso de la narración, y con ella, el uso del tiempo, al retroceder en él, adelantarse o posicionarse en el ahora. El tiempo no es un objeto claro, y sólo a través de la narración puede convertirse en tiempo humano, comprensible y relativamente corpóreo (Ricoeur, 2009). Se aborda en esta investigación el tiempo histórico a través de la narración. Cabe decir que lo histórico, para los efectos de esta investigación se considera no como un sustrato ontológico de la humanidad, transversal a todos/as por igual, sino más bien como una consideración historiográfica, donde "lo histórico" no es el lugar donde se está imbuido/a, sino que es una construcción que está imbuida por las experiencias, y que se escribe desde el puño y letra de personas que viven, sienten y piensan de una forma particular que varía dependiendo de los intereses, perspectivas y formas de cada momento histórico –esta vez, histórico se refiere al telón de fondo, a una historia global- (Ricoeur, 2004).

VI. DISEÑO METODOLÓGICO

Metodología

La presente investigación se enmarca en la Metodología de Investigación Cualitativa, entendida como cualquier tipo de investigación que produce sus hallazgos por medios distintos a estadísticos, pudiendo ser investigaciones sobre experiencias vividas, emociones y fenómenos o movimientos socioculturales (Strauss y Corbin, 2002).

Diseño

El diseño que se utilizará para llevar a cabo esta investigación es el diseño de *diamante o rombo*, que enfatiza un ordenamiento constante durante la investigación del objeto de estudio. Este diseño produce categorías durante todo el proceso investigativo, desde el momento en que comienza el cuestionamiento del problema hasta el análisis de los datos y posterior síntesis. El diseño de rombo se caracteriza por un desglose teórico-empírico en el análisis de los datos que aportará conceptos sensibilizadores a las categorías a priori al ser conceptualizadas en los marcos referenciales de la investigación (Bivort y Martínez, 2013).

Técnicas de Recolección de Información

En esta investigación, se utilizará como técnica la entrevista semi estructurada en profundidad. En la investigación cualitativa, la entrevista tiene por objetivo comprender el mundo de las personas desde sus propias perspectivas y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003), que son dotadas de sentido y temporalidad a través de la narración (Ricoeur, 2009). Se utilizará este tipo de entrevista para todos los objetivos.

VII. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidos.

- Amengual, G. (2007) El concepto de experiencia: De Kant a Hegel. Tópicos, 15; 1-20. Santa Fe. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&nrm=iso>.

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010) Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa.

- Biagini, H. (2008) Abuelidad. Proyecto diccionario del pensamiento alternativo II. Academia de ciencias. Recuperado de www.conicet.org/articulo.asp?id=246

- Bivort, B. y Martínez, S. (2013) Aproximaciones cualitativas al estudio del desarrollo rural. (Capítulo de libro) En Tolón, Lastra, Bienvenido y Fawaz (Eds.) Experiencias en desarrollo local y rural sostenible. Editorial Universidad de Almería. 467-483 Almería, España.

- Bueno, B. y Vega, J. (1996) Desarrollo adulto y envejecimiento. Madrid: Síntesis

- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2011) El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia. 12 congreso internacional de teoría de la educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/122.pdf

- Chodorow, N. (1984) El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos. Barcelona: Gedisa.

- Elsner, P., Montero, M., Reyes, C. y Zegers, B. (2006) La familia una aventura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Fuller, N. (s.f) Identidad femenina y maternidad: una relación incómoda. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado en 06 de abril de 2015 de http://www.demus.org.pe/BoletinVirtual/FascAborto/Documents%20and%20Settings/test.C024121/Mis%20documentos/camila/otros/d/aborto/index/mater.htm

- Gallardo, A (2012) Género y cuidado: el caso de las abuelas cuidadoras. Libro de Actas, I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España

- Ger, S. y Sallés, C. (2011) Las competencias parentales en la familia contemporánea. Descripción, promoción y evaluación. Educación social. Revista de intervención socioeducativa, 49; 25-47. España. Recuperado de www.raco.cat/index.php/educacionsocial/article/viewFile/250107/334676

- Gilligan, C. (1985) Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino.

- Gilligan, C. (2013) La ética del cuidado. Cuadernos de la fundación Víctor Grifols i Lucas. Barcelona. Recuperado en 05 de abril de 2015 de file:///C:/Users/camil_000/Downloads/cuaderno30%20(1).pdf ética del cuidado.
- Guijarro, A. (2001) El síndrome de la abuela esclava. Granada: Grupo Editorial Universitario (Granada).
- Hernández, C. (2012) Maternidad. Ideas colectivas, vivencias de mujeres, continuidades y discontinuidades en la configuración de las experiencias de maternidad en mujeres bogotanas. Trabajo de grado para optar al título de Socióloga. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis282.pdf
- Lagarde, M. (2003) Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. SARE. Emakunde; 53. España. Recuperado en 8 de marzo de 2015 de http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/mujeres_cuidadoras_entre_la_obligacion_y_la_satisfaccion_lagarde.pdf
- Lagarde, M. (2012) El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Instituto de las mujeres del Distrito Federal. Gobierno de la ciudad de México. Recuperado en 16 de marzo de 2015 de http://www.calado-na.org/grups/uploads/2013/04/elfeminismoenmivida-marcela-lagarde.pdf
- Marco, F. y Rodríguez, C. (2010) Pasos hacia un marco conceptual sobre el cuidado. El cuidado en acción, entre el derecho y el trabajo. Montaño, S. y Calderón, C. (Comps.). Cuadernos de la CEPAL.
- Martínez, A. (2010) Aproximación a los conflictos generados entre los abuelos cuidadores y nietos y los padres en la sociedad actual. Contribuciones a las ciencias sociales. Revista Enumed. Recuperado en 09 de noviembre de 2014 de http://www.eumed.net/rev/cccss/10/almm.htm
- Mestre, J., Caro, F. y Guillen, J. (2012). Abuelas cuidadoras en el siglo XXI: Recurso de conciliación de la vida social y familiar. Revista Portularia, 12; 231-238. Recuperado en 09 de noviembre de 2014 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437025
- Mojzuk, M (2011). Entre el maternalismo y la construcción socio – política de la maternidad. Recuperado de http://www.emede.net/textos/martamojzuk/maternalismo-maternidad_dea.pdf
- Nicolás, G. (2009) Los trabajos invisibles: reflexiones feministas sobre el trabajo de las mujeres. Observatorio DESC Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en 18 de marzo de 2015 de http://www.descweb.org/files/09%20-%20Gemma%20Nicolas%20-%20Trabajos%20invisibles%20final.pdf
- Pérez, L. (2006) Las abuelas como recurso de conciliación entre la vida familiar y laboral. Presente y futuro. Estudios e investigaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Redler, P. (1986) Abuelidad. Más allá de la paternidad. Buenos Aires: Legasa.
- Rico, C., Serra, E., Meléndez, J. y Viguer, P. (2000) Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. Revista Geriatrika, 16(9); 33-40. Universidad de Valencia. Recuperado en 09 de noviembre de 2014 de http://www.uv.es/melendez/envejecimiento/abuelosnietos.pdf

- Ricoeur, P. (2004) Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (2009) Tiempo y narración III. El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

- Robles, R. (2012) Maternidad: ¿Un deseo femenino en la teoría freudiana? Revista Nomadías Universidad de Chile. 16; 119-135. Recuperado en 8 de marzo de 2015 de http://www.nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/viewFile/24966/26317

- Sarrió, M., Ramos, A. y Candela, C. (2004) Género, trabajo y poder. En Barberá, E. y Martínez, I. (coords.), Psicología y Género. España: Pearson Educación.

- Schaie, K. y Willis, S. (2003) Psicología de la edad adulta y la vejez. Madrid: Pearson Educación.

- Schütz, A. (1932) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós

- Stiepovich, J. y Vaquiro, S. (2010) Cuidado informal, un reto asumido por la mujer. Revista Ciencia y Enfermería, 16(2); 17-24. Recuperado en 09 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000200002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-95532010000200002

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Toledo, U. (2012) Socio fenomenología. El significado de la vida social cotidiana. Concepción: Pencopolitana

- Triadó, C., Celdrán, M., Conde, L., Montoro, J., Pinazo, S., Solé, C. y Villar, F. (2008) Las abuelas/os cuidadores de sus nietos/as: Tareas de cuidado, beneficios y dificultades del rol. INFAD Revista de Psicología, 1(4); 455-464. Recuperado en 09 de noviembre de 2014 de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_455-464.pdf

- Tubert, S. (2004) La maternidad en el discurso de las nuevas tecnologías reproductivas. Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad. De la Concha, A. y Osborne, R (coords): Icaria.

EJE TEMÁTICO VII.
DECONSTRUCCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE Y PARA LA PAZ.

1. Psicología y Guerra Civil en la Colombia del siglo XIX. (Gilberto Oviedo)
2. Calidad de vida y dolor percibido en víctimas del conflicto armado en condición de discapacidad. (Miguel Ángel Garcia Nova, Arbey Yair Peña Peña, Diego Andres Orejuela Castro)
3. Construyendo resistencia social y política: una mirada desde la colectividad latinoamericana. (Jenny Diaz Cortez, Cristian Camilo Ferrer Ballesteros, Sharon Milelly Lasso Serna)

1 - PSICOLOGIA Y GUERRA CIVIL EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX

Autor:

Gilberto L. Oviedo[11]

Facultad de Psicología Universidad Javeriana, Bogotá – Colombia

RESUMEN

La "guerra de las escuelas" de 1876 fue una confrontación armada en Colombia, motivada por la definición de la mente humana y su formación, a través del aparato educativo. El liberalismo colombiano se propuso sustituir la educación escolástica, heredada de la colonia, por la pedagogía pestalozziana. Las iniciativas liberales, anticlericales, basadas en las teorías psicológicas, como el sensualismo, produjeron una cruzada en favor de la doctrina católica del alma sobrenatural. La idea del origen divino de la espiritualidad humana entró en combate con las teorías seculares de la mente. El debate mostró el conflicto de una nación católica y sus dificultades para incorporar las visiones laicas de la psicología moderna. La guerra determinó la posterior formación de una nación teocrática en la que la mente de la población fue formada a través de tutela clerical, en tensa convivencia con las ideas seculares de la psicología experimental.

Palabras clave: guerras Colombia psicología e historia.

PSYCHOLOGY AND CIVIL WAR IN COLOMBIA XIX CENTURY

The "School Wars" 1876 was an armed confrontation in Colombia, motivated by the definition of the human mind and its training through the educational system. The Colombian liberalism is proposed to replace the scholastic education, inherited from colonial times, the pestalozzian pedagogy. Liberal initiatives, anticlerical, based on psychological theories such as sensuality, produced a crusade for the Catholic doctrine of supernatural Soul. The idea of the divine origin of human spirituality saw combat with the materialist theories of the mind. The debate showed the conflict of a Catholic nation and difficulties to incorporate secular visions of modern psychology. War determined the subsequent formation of a theocratic nation in the mind of the population was formed by clerical tutelage, in tense coexistence with the secular ideas of experimental psychology.

11 E-mail: goviedo01@hotmail.com.

Doctor en Historia con énfasis en Historia de la Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

Psicólogo y Magister en Psicología Comunitaria de la Universidad Javeriana.

Profesor en el área de historia de la psicología de la Universidad Javeriana y Universidad Externado de Colombia.

Ganador del Premio Antonio Caparrós entregado por la Sociedad Española de Historia de la Psicología al mejor trabajo de investigación fuera de España en el año 2008.

Keywords: Colombian war psychology and history.

PSICOLOGIA Y GUERRA CIVIL EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX

Introducción.

Las relaciones entre psicología y guerra han sido habitualmente abordadas a través de un campo denominado "psicología de la guerra" destinado a estudiar el papel de las motivaciones humanas en la formación de procesos bélicos (Leshan, 1992). La *psicología de la guerra* asume que la disciplina aporta explicaciones y conocimientos apropiados para la prevención y mitigación de las acciones violentas, al igual que acciones destinadas a la reparación de las víctimas y la evaluación del daño causado en el tejido social (Baró, 2000).

La postura conceptual de la *psicología de la guerra* radica en la consideración de la disciplina psicológica como un estamento científico, cuyas ideas aportan a la solución de los problemas bélicos, en calidad de instancia pacifista y comprometida con el progreso de la humanidad. Especialmente en el caso latinoamericano se enfatiza en el compromiso social de las teorías, técnicas y desarrollos psicológicos en el apoyo a las víctimas, así como a las posibilidades de resiliencia y reconstrucción social (Baró, 2000).

La idea de la psicología como "motivo" de confrontación bélica parece una posibilidad remota, pues su dimensión científica se aparta de todo conflicto armado. Sin embargo, los debates conceptuales en torno a la psicología pueden generar discordia al extremo de propiciar una guerra. Colombia representa el caso una nación en conflicto, no sólo ideológico, sino militar por las ideas en torno a la mente humana. La "Guerra de las escuelas o de los curas de 1876" es un claro ejemplo de la enorme controversia que generó en el país la incorporación de las ideas de la psicología moderna.

El presente texto se propone evidenciar la forma en que las resistencias sociales colombianas frente a las concepciones seculares de la psicología moderna, produjeron un debate político - religioso. El desarrollo de la exposición iniciará por mostrar la guerra civil de 1876 en sus aspectos históricos más relevantes, para extraer de allí las ideas psicológicas más representativas en confrontación.

La guerra de 1876 una disputa por la formación espiritual de la nación.

Cuando se mira la bibliografía desarrollada sobre la guerra de las escuelas de 1876 aparece una clara tendencia conceptual a considerarla como un fenómeno propio de la historia de la pedagogía y más precisamente un problema ligado a las políticas educativas de los partidos tradicionales: el liberal y el conservador. Los historiadores de la pedagogía han adelantado un amplio frente de trabajo destinado a establecer la forma en que la colonia española instauró un régimen educativo centrado en el modelo escolástico, el cual tuvo continuidad durante la vida republicana del siglo XIX (Gutierrez, 2000; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Raush, 1993).

Los movimientos liberales, en especial el radicalismo liberal, consideraron la educación religiosa un vestigio del esclavismo español interesado en fomentar la dependencia de la población a la autoridad clerical y las clases dominantes. La educación religiosa heredada de la colonia española fue descrita como un régimen elitista, memorístico y castigador, pues tan sólo las clases privilegiadas recibían formación en las parroquias y el proceso formativo consistía en la repetición acrítica de catecismos, bajo la atenta observación del clérigo con la férula en la mano (Samper, 1881).

El partido liberal colombiano tuvo, desde sus orígenes, la intención de secularizar y democratizar la educación, modernizar los métodos de enseñanza y asegurar la gratuidad y obligatoriedad del acceso al sistema educativo (Molina, 1975). Los reiterados intentos liberales encontraron su mejor expresión política en la denominada "Primera misión pedagógica alemana" de 1870, proyecto impulsado por el presidente Jose Eustorgio Salgar. La estrategia educativa consistió en traer al país un grupo de pedagogos germanos, en su gran mayoría protestantes, para que aplicaran en todo el territorio nacional la pedagogía pestalozziana.

El cuerpo docente, de las escuelas liberales, debería ser de carácter laico y se eliminaría cualquier tipo de formación religiosa, por considerarla un asunto privado y no una labor estatal. Adicionalmente, se crearon instalaciones escolares apartadas de las parroquias, al igual que una serie de publicaciones oficiales y materiales didácticos para respaldar la gestión docente, ejercida por maestros laicos (Gutierrez, 2000).

Las medidas liberales fueron sumamente polémicas y provocadoras. El partido conservador protestó al unísono con el clero, por la erradicación de la formación religiosa de la educación pública, al igual que por la presencia de los pedagogos germanos de vocación protestante. Se consideró una afrenta moral a la población católica la súbita sustitución de la educación religiosa por la ideología secular del pensamiento anglosajón (Rausch, 1993).

La protesta conservadora estuvo acompañada por una fuerte crítica al ateísmo de la educación impartida en las "escuelas liberales" y por la rápida generación de escuelas privadas regentadas por comunidades religiosas. Simultáneamente, se adelantó por parte del clero una intensa diatriba antiliberal y los obispos de las regiones más tradicionalistas advirtieron sobre el riesgo de excomunión de los fieles por permitir el acceso de los estudiantes a la educación pública (Rausch, 1993).

La larga confrontación ideológica alcanzó su máximo nivel de tensión en 1876 con el traslado a las armas de las reclamaciones religiosas. Marchas y procesiones religiosas se realizaron en diferentes partes del país para solicitar la abolición de la educación impía y exigir la renuncia de los dirigentes políticos que la instalaron. El gobierno liberal empleó la fuerza pública para contener las fuertes protestas en las que se empleaban imágenes religiosas y elementos litúrgicos para animar al pueblo a luchar por la fe católica (Rausch, 1993).

Los dirigentes liberales vieron con especial sorpresa y preocupación la capacidad de convocatoria de las protestas religiosas. La idea de luchar por la religión movilizaba las masas campesinas y urbanas a la manera de una cruzada, frente a la presencia de imágenes religiosas o las figuras clericales. En un país analfabeta y fanático era más convincente el sermón del púlpito que los debates ideológicos librados en los periódicos, en la academia o en la plaza pública. Con frecuencia se escuchaba en los escenarios religiosos la frase *ganarse el cielo defendiendo la religión* (Ortíz, L. J., y otros, 2005).

El liberalismo obtuvo la victoria militar en 1877 y logró apaciguar los levantamientos populares, pero a la postre la movilización social del conservatismo y el clero aquilató el enorme poder del discurso religioso y su influencia sobre las masas. En la década de 1880 una coalición de liberales católicos y conservadores creó un movimiento político llamado la "Regeneración" dirigido a desarrollar un proyecto político afianzado en el progreso social sobre los valores católicos y con la presencia de la Iglesia.

Las ideas psicológicas en medio de la guerra.

Hasta el momento el recuento de los acontecimientos político-religiosos en torno a la guerra pueden dejar una pregunta en el lector ¿cuál fue la participación de las ideas psicológicas dentro de la guerra de las escuelas? La respuesta no es fácil, pues fácilmente se puede caer en el balance de las virtudes y defectos de los modelos pedagógicos en discordia: el pestalozziano y el escolástico.

Someteremos a prueba una hipótesis: la guerra de las escuelas fue el producto del esfuerzo liberal por secularizar la mente humana y la institución educativa. El liberalismo quiso introducir en Colombia las ideologías europeas que promovieran el paso de la estructura colonial al régimen de vida republicana. Había que formar individuos, con mente e ideas progresistas, en medio de la tradición colonial en la que el pueblo era un rebaño guiado por la labor pastoral de la Iglesia.

El liberalismo colombiano revisó con sumo interés las ideas, los fundamentos teóricos y desarrollos de la psicología, tal como lo patenta la obra de Manuel Ancízar "Lecciones de Psicología" de 1851. La psicología fue considerada una ciencia indispensable en la formación de la ciudadanía, pues haría posible la liberación de las personas de los atavismos coloniales para fomentar el orden civilizado basado en el sentido de la responsabilidad individual y colectiva:

> "Encuentro… mérito a la psicología ecléctica i es el de hallar en ella la razón de todas las doctrinas sociales en materia de libertad del pensamiento, de la palabra i de la industria, la justificación plena de la propiedad y la familia, i el funcionamiento de los preceptos de igualdad moral entre las personas i naciones; prueba de que el análisis de las facultades del hombre es verdadero, puesto que los hechos psicológicos estudiados en el individuo como consecuencia del ejercicio de sus facultades, se encuentran después manifestados idénticamente en la sociedad como consecuencia la naturaleza i necesidades humanas" (Ancízar, 1851, p.lll)

La psicología fue considerada la ciencia destinada a hacer posible el tránsito del vasallo al ciudadano en un país poscolonial. La formación de la individualidad debería adelantarse con base en conocimiento de las teorías psicológicas desarrolladas por las grandes potencias europeas en su proceso de formación de una población ilustrada y orientada hacia el progreso.

El pensamiento liberal colombiano asumió que el individuo era el átomo de la sociedad. La ciudadanía dependía de personas persuadidas de su papel protagónico en la formación del Estado y sus instituciones, al igual que la vida democrática. La formación intelectual y moral de la ciudadanía dentro de un régimen de autonomía personal fue considerada patrimonio nacional (Marquínez, 1983). La formación espiritual de la nación colombiana debería desarrollarse con base en sólidos fundamentos científicos como los aportados por la psicología.

Se consideró que la ciencia psicológica albergaba tanto las teorías, como estrategias metodológicas que habrían de sustentar y orientar de las instituciones del estado como el sistema educativo, al igual que los modelos de asistencia social. El faro orientador del modelo liberal lo constituyó la ideología *sensacionista o sensualista*.

El liberalismo colombiano sentía especial admiración por la ideología del imperio británico y su capacidad de

formar la mente de los ciudadanos con base en la estimulación de los sentidos (Martínez, 2001). La constitución de Inglaterra en una potencia industrial y en una nación civilizada estaba sustentada en la presencia de individuos formados dentro de un régimen de autonomía personal y una permanente iniciativa de progreso material y social. Desde el siglo XVII el pensamiento inglés había adelantado un importante debate sobre *el origen de las ideas*, a través de la obra John Locke y su tesis empirista sobre la *tabula rasa*.

El liberalismo colombiano se propuso imitar el régimen educativo inglés y su tradición empirista (Martínez, 2001), a través de sus más importantes representantes en el siglo XIX los denominados *sensualistas* o *sensacionistas* como Spencer, Stuart Mill, Condillac, Ribot y Destutt de Tracy (Guzmán, 1883). El sensualismo sostenía que por medio de los sentidos y por las sensaciones adquirimos cuantas ideas tenemos a cerca de la naturaleza exterior, al igual que de nuestra propia naturaleza interna (Ancízar, 1851). Sin embargo, la principal inclinación de los seguidores del sensualismo en Colombia como Guzmán (1883) consistió en valorar la conexión del origen sensorial de las ideas con los planteamientos de la psicología moderna:

> "La psicología tiene por objeto los hechos de conciencia, sus leyes y sus condiciones. Propónese, ya analizar los hechos complejos, ya manifestar como se forman por una síntesis simple. Esta ciencia examina sólo fenómenos; pero ignora lo que es el alma o el espíritu; cuestión que se halla fuera de su alcance y que remite a la metafísica. La psicología no es ni espiritualista, ni materialista, es experimental. Su método es doble, porque estudia los fenómenos psicológicos. Subjetivamente por medio de la conciencia, de la memoria y del raciocinio; y externamente, por medio de los hechos los signos, opiniones y acciones que los manifiestan" (Guzmán, 1883, p.271)

Las ideas psicológicas de los sensualistas colombianos tuvieron un permanente tono desafiante hacia la doctrina católica del alma cristiana. El propósito del liberalismo fue sustituir el discurso religioso de las potencias espirituales del alma por una visión científica del desarrollo de la conciencia humana. La intención liberal radicó en demostrar que en el mundo moderno se adelantaba la formación del intelecto humano, con base en el desarrollo de condiciones materiales y sensoriales que fomentaran la iniciativa personal, en ausencia de la autoridad religiosa y su discurso sobrenatural de la vida anímica.

La presencia de una educación basada en la estimulación de los sentidos permitiría desarrollar una ciudadanía preparada para el avance material, después de tantos años de especulaciones religiosas sobre la salvación eterna y la vida después de la muerte. La escogencia de la pedagogía pestalozziana, realizada por el gobierno de Salgar, procuró la búsqueda de un modelo pedagógico en el que se conjugaran las visiones sensualistas con las prácticas pedagógicas del modelo republicano.

Pestalozzi representó un claro ejemplo de una educación de avanzada por su crítica a la tradicional educación escolástica. El pestalozzismo asumió como propia la idea del niño como el buen salvaje, elemento fundamental del "Emilio" de Rousseau. El infante fue pensado como un ser corporal dotado de la curiosidad infantil y el deseo insaciable de adquirir experiencias del mundo a través de la exploración sensorial.

La visión pestalozziana fue sumamente crítica con la idea del pecado original y la consideración de la curiosidad infantil como la imagen de la maldad o la inclinación a la satisfacción de los apetitos carnales. El liberalismo consideraba no sólo avanzar en la formulación de una visión libertaria de la educación, sino una

permanente diatriba contra la tradición colonial española.

La pedagogía "intuitiva u objetiva" de Pestalozzi defendía la espontaneidad y naturalidad con la que el niño adquiere el conocimiento por iniciativa propia. El ser humano desde su edad más temprana ofrece una tendencia al descubrimiento del mundo, a través de su instrumento natural: el cuerpo dotado de múltiples formas de experiencia sensorial. El conocimiento fue concebido como el producto de múltiples experiencias personales, propias y exclusivas de cada sujeto. La manida frase de Pestalozzi: *nadie aprende por otro,* tuvo por propósito resaltar la condición individual de la experiencia sensorial y su resultante la experiencia cognoscitiva (Pestalozzi, J., 1801/1967).

Las escuelas liberales llevaron a la práctica la idea de desarrollar el aprendizaje a través del lema pestalozziano: *cosas antes que palabras*. Se incorporaron recursos didácticos basados en la interacción sensorio – motriz, tales como la manipulación de objetos estudiados al igual que las constantes visitas y exploración guiada para el estudio de la naturaleza. En las escuelas liberales se puso en contacto al niño con la naturaleza para observar sus propiedades y discutir sobre su relevancia.

El liberalismo consideró al pestalozzismo una visión pedagógica congruente con sus propuestas y proyecto político, el cual se proyectaría en el campo institucional. La educación pública orientada por el pestalozzismo le permitiría a la población vivir la oportunidad de una experiencia pedagógica en la que el ejercicio de las libertades individuales daría lugar al desarrollo del conocimiento y el dominio de la materia.

La crítica del partido conservador y del clero colombiano a la formación mental del pueblo colombiano, con base en la estimulación sensorial, se fundaron en un problema de vital importancia: la formación moral de la ciudadanía. El liberalismo adelantó su reforma instruccionista dentro de un permanente proceso de evitación y descrédito del alma católica. Los liberales querían formar el intelecto de la población y desarrollar una conciencia individual sobre la participación política, pero sin tomar en consideración el comportamiento ético.

El conservatismo se preguntaba sobre que implicaría dotar de conocimientos y de potencias políticas a un pueblo sin temor a Dios y sin criterios diferenciados entre el bien y el mal. La preocupación conservadora radicó en la presencia de individuos formados por el liberalismo y proclives a la agresividad social, al abuso de sus derechos y al aprovechamiento de sus conocimientos para someter y explotar a los ignorantes o los más débiles. Advirtieron, los conservadores, del peligro de adelantar una formación intelectual en una población con grandes rencores y deseos de venganza social, tras tantas guerras civiles a lo largo del siglo XIX.

El conservatismo consideró que la ausencia de la educación religiosa representaría el debilitamiento de la condición moral de la población. La ciudadanía caería, en ausencia de los valores católicos, en la cruel competencia de individuos ambiciosos y avarientos, orientados por fines egoístas y la satisfacción de sus bajas pasiones. En estos términos se expresó uno de los líderes militares y políticos conservadores de la guerra:

> "Fuera de la Iglesia no hay salvación… fuera de la moral evangélica no puede sostenerse la vida de las sociedades; fuera de la moral evangélica no hay base sobre la cual puedan fundarse sólidamente los gobiernos… no puede haber derecho de gentes… no puede haber religión estable, ni orden, ni libertad ni patria… Una sociedad sin religión sería un nido de alacranes, moriría despedazándose a sí misma con sus propias manos" (Briceño, 1878/1947, p.103).

El conservatismo criticó al liberalismo por su orientación individualista hacia el desarrollo de una sociedad basada en la libre competencia. Los conservadores asumieron que en una sociedad con tantas desigualdades sociales se hacía necesaria la presencia de una estructura social basada en la solidaridad católica y el sentimiento de hermandad espiritual. La autoridad religiosa fue considerada el único medio efectivo para contener las iniciativas bélicas y convocar a posturas pacifistas. La educación religiosa haría posible el respeto a los principios fundamentales de la existencia humana como el derecho a la vida.

La educación religiosa fue descrita por el conservatismo, a través de un permanente contraste con la ideología liberal. Mientras el liberalismo fomentaba el individualismo y la competitividad, el catolicismo fomentaba la solidaridad y la confraternidad. Mientras el liberalismo consideraba la mente humana como un recurso para el logro de metas económicas y el desarrollo de metas materiales, el catolicismo consideraba el alma como una donación divina que enaltece la vida humana y la lleva a la práctica de valores espirituales que van más allá de los intereses individuales y egoístas.

Los conservadores, defensores del tradicionalismo católico, sostuvieron que la Iglesia había dejado una clara evidencia de la gestión educadora del clero en Latinoamérica. Fueron las comunidades religiosas como los jesuitas, quienes hicieron posible unificar la región hispanoamericana en torno a una sola religión. Adicionalmente, logró introducir el idioma castellano en buena parte de la región, a través, de la enseñanza del evangelio. Se sostuvo que la unión americana fue producto de la intensa labor misionera, que cautivó con el amor cristiano e invitó a los aborígenes a hacerse parte de la vida civilizada. (Herrera, 1982)

Conclusiones.

El presente texto se propuso demostrar que "Guerra de las escuelas" fue el producto de una controversia de ideas psicológicas: la formación de la mente humana en la Colombia del siglo XIX. Los partidos liberal y conservador sometieron al arbitrio público sus ideas sobre psique y su relación con su proyecto político. Mientras el liberalismo asumió la secularización de la formación de la mente, el conservatismo defendió la visión católica de la experiencia anímica.

Se ha procurado evidenciar la presencia en la Colombia del siglo XIX del debate europeo sobre el *origen de las ideas*, elemento conceptual de vital importancia en la formación de la psicología moderna y del pensamiento liberal. Igualmente, se ha hecho evidente que los gobiernos liberales realizaron un importante esfuerzo por convertir el sistema educativo en un campo de aplicación de las tesis psicológicas del sensualismo, a través de la pedagogía pestalozziana.

La revisión de la guerra ha establecido la importancia de la reacción conservadora inspirada en la doctrina católica del origen divino del alma. El documento ha procurado establecer el principal motivo de resistencia conservador a las iniciativas liberales en materia educativa: su exclusiva disposición a formar el intelecto de la población, sin reconocer el problema de la formación espiritual, a través de los valores morales del catolicismo.

La guerra de las escuelas fue una contienda de dos visiones psicológicas: la defendida por el mundo anglosajón, a través del desarrollo de la conciencia individual de la ciudadanía y el expuesto por el conservatismo y su consideración del alma como el hecho psíquico fundamental orientado por fines religiosos como la redención eterna. La guerra llevó al campo de batalla dos mentalidades políticas con repercusiones sociales y dejó

una profunda huella de la forma colombiana de percibir la mente humana en medio de la dicotomía entre lo religioso y lo secular.

Referencias bibliográficas

Ancízar, M. (1851) *Lecciones de psicología*. Bogotá: ediciones del neogranadino.

Baró, I. M (2000) *Psicología social de la guerra trauma y terapia*. El salvador: UCA Editores.

Briceño, M. (1947) La revolución (1876-1877) recuerdos para la historia. Bogotá: Imprenta Nacional (1878).

Gutierrez, E. (2000) *La política instruccionista de los radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878).* Bogotá: Gobernación del Huila, Fomcultura.

Guzmán, C. (1883) *Curso de filosofía experimental*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.

Herrera, R. (1982) (comp.) *Antología del pensamiento conservador colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Leshan, L. (1992) *La psicología de la guerra. Un estudio de su mística y de su locura.* Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile (1995)

Marquínes, G. (1983) *Benthamismo y antibenthamismo en Colombia*. Bogotá: el Búho.

Martínez, F. (2001) *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la reconstrucción nacional en Colombia, 1845-1900.* Bogotá: Banco de la República, Instituto Francés de estudios andinos.

Molina, G. (1975) *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914*. Bogotá: Tercer Mundo (1970)

Ortíz, L. J., Arango, G. M. Ceballos, D. L. y otros. (2005) *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín.

Rausch, J. (1993) *La educación durante el federalismo. La Reforma escolar de 1870.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional.

Sáenz, J; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia/Clío.

Samper, J. M. (1861) *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las Repúblicas Colombianas (hispano-americanas).* Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.

2 - CALIDAD DE VIDA Y DOLOR PERCIBIDO EN VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD

Orejuela Castro Diego Andrés[12], García Nova Miguel Ángel[13], García Vargas Carol Juliana[14], Peña Peña Arbey Jair[15], Daysy Katherine Pabón Poches[16], Ara Mercedes Cerquera Córdoba[17].

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

Colombia

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar la influencia del nivel de dolor percibido y calidad de vida respecto a salud, en una muestra de 28 víctimas del conflicto armado en condición de discapacidad física. Se plantea un estudio de enfoque cuantitativo, correlacional de corte transversal, utilizando tres instrumentos: ficha de datos sociodemográficos, Escala Visual Analógica y WHOQOL-BREF. Los resultados evidencian mayor prevalencia de hombres y con edad promedio de 44.39 años. En cuanto al dolor el 39.3% de la muestra percibe un nivel leve; respecto a calidad de vida general, la muestra percibe un nivel bajo; se obtienen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre dolor y Calidad de vida general (r. -,623 p. 0,000), dolor y el dominio de Salud Física con (r. -0,697 p. 0,000), dolor y el dominio de salud psicológica (r. -,526 p. 0,004), y entre edad y percepción de salud en general (r. -,501 p. ,007).

---

12 diego.orejuela@upb.edu.co. Estudiante de Psicología, VIII Semestre, Integrante del semillero Factores de Riesgo y Salud, Participante en el VIII Encuentro Interno de Semilleros de Investigación UPB logrando mención de trabajo Sobresaliente y Ponente en el XXXV Congreso interamericano de Psicología, Perú; dentro de las áreas de interés para investigación se encuentran Clínica, Familia y Social.

13 miguel5546@hotmail.com. Estudiante de Psicología, VIII Semestre, Ponente en el 1er Encuentro Regional de Semilleros de Psicoanálisis, Ponente en el XXXV Congreso interamericano de Psicología, Perú y Ponente en el Nodo Santander de la Red Colombiana de Semilleros 2015, dentro de las áreas de interés para investigación se encuentra Social, Organizacional y Salud.

14 carol.garcia@upb.edu.co. Estudiante de pregrado en Psicología, VIII semestre, miembro del semillero de investigación de calidad de vida en la tercera edad. Participante en el 8° encuentro interno de semilleros de investigación UPB, Ponente en el 1° Congreso Internacional de Psicología: "retos y perspectivo en psicología" FEZ-UNAM México, Ponente en el XXXV Congreso interamericano de Psicología, Perú; dentro de las áreas de interés para investigación se encuentran Clínica, Social y Familia.

15 arbey.pena@upb.edu.co. Estudiante de Psicología, VIII Semestre, Integrante del semillero Calidad de Vida en la Tercera Edad, Participante en el VIII Encuentro Interno de Semilleros de Investigación UPB logrando mención de trabajo Meritorio, Ponente en el 1er Congreso Internacional de Psicología "retos y perspectivo en psicología" FEZ-UNAM México, Ponente en el XXXV Congreso interamericano de Psicología, Perú; dentro de las áreas de interés para investigación se encuentra Social, Salud y Clínica.

16 daicy.pabon@upb.edu.co. Psicóloga Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en psicología clínica y de la salud del Instituto Superior de Estudios Psicológicos de España (En formación). Joven investigadora COLCIENCIAS-UPB 2014. Docente cátedra Universidad Pontificia Bolivariana.

17 ara.cerquera@upb.edu.co. Psicóloga, Universidad de los Andes, Especialista en Psicología Clínica, Doctoranda en Ciencias Psicológicas, Directora línea de Investigación Calidad de Vida, Miembro del grupo de Psicología Clínica y de la Salud Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Coordinadora de la Especialización en Psicología Clínica de Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

Palabras claves

Conflicto armado, Dolor, Víctimas, Calidad de vida

Abstract

This research aims to identify the influence of the perceived level of pain and quality of life regarding health in a sample of 28 victims of armed conflict on condition of physical disability. This study arises a quantitative, cross-sectional correlational approach, using three instruments: record sociodemographic data, Visual Analogue Scale (VAS), WHOQOL-BREF. The results show that there is a higher prevalence of men, the average age of the sample is 44.39. Regarding the perceived pain, 39.3% of the sample receives a mild level; regarding the quality of life in general, the sample receives a low level; a statistically significant negative correlation between pain and overall quality of life (r. -,623, p. 0,000), pain and general health front is obtained (r. -0,697 p= 0,000) pain and psychological health domain (r. -,526 p. 0,004), and between age and general health perception (r. -,501 p. ,007).

Keywords

Armed conflict, pain, Victims, Quality of life

Introducción

En primera instancia es necesario enunciar brevemente acerca del conflicto armado en Colombia, así pues, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), diferentes actores, entre los cuales se destacan guerrillas, grupos paramilitares, carteles de la droga y el gobierno nacional, han perpetuado durante más de 50 años una crisis humanitaria en la que los civiles se han visto expuestos a condiciones violentas en su vida cotidiana, tales como desplazamientos forzados, masacres, atentados con explosivos, secuestros, abusos sexuales, minas antipersonales, deteriorando la salud física y mental de los individuos. Los anteriores, descritos como efectos psicosociales de la guerra tienen un alto impacto en la calidad vida de las personas que sufren de forma directa el conflicto (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2010; Gómez-Isa, 2010; Grupo de Psicología Social Crítica de la Universidad de los Andes, 2009; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011; Nieto, 2010; Serpa, 2013; Sidel & Levy, 2009).

A partir de la década de 1950, como lo afirma el Centro de Memoria Histórica (2013), se marca el inicio y desarrollo de conflicto armado en Colombia; siendo un proceso que abarca 66 años de desarrollo, de los cuales a nivel general se destacan 4 periodos: la proliferación de las guerrillas y el auge de la proliferación social (1958-1982); la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de grupos paramilitares, la irrupción narcotráfico, la Constitución Política de 1991 y los procesos de paz y las reformas democráticas (1982-1996); las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto (1996-2005) y una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando la guerrilla (2005-2012).

Ahora, para ahondar este fenómeno se destaca la definición que Güell (2005, citado en Valencia, 2007) hace de conflicto armado, el cual describe como aquella situación de violencia regular, generalizada e incon-

trolable producida al interior de un estado, esto al margen del grado de organización interna que tengan las partes enfrentadas y el grado de nitidez con que pueda procederse a la identificación de las fuerzas gubernamentales y no gubernamentales. Ahora, según el Centro de Memoria Histórica, la presencia del conflicto armado está ligada a múltiples factores entre los que se encuentra:

> La persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del estado [...] y los resultados parciales y ambiguos de los procesos de paz y las reformas democráticas. (p. 111).

Evidentemente el recorrido de violencia que históricamente vive el país genera afectaciones físicas y psicológicas, siendo la discapacidad una de las más comunes en relación a las secuelas producidas en las víctimas del conflicto armado, por lo tanto es importante abordar conceptualmente la discapacidad.

> "La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales" (OMS, 2011, p.7)

Teniendo en cuenta el Informe Mundial de la Discapacidad de la OMS, el 15% de la población del mundo posee algún tipo de discapacidad, equivalente a más de mil millones de personas, y cerca de un 3% de esta población tienen alguna afectación significativa en su funcionalidad cotidiana relacionada con su lesión discapacitante; ahora bien, en Colombia la población que posee alguna discapacidad alcanza el 6,3% equivalente a 2.624.898 de colombianos según el último Censo General realizado en el 2005, de los cuales 175.627 han sido víctimas de conflicto armado a la fecha (Red Nacional de Información, 2015).

Para Gonzáles, Tello, Silva, Lüders, Butelmann, et al. (2012) la discapacidad engloba las deficiencias a nivel de limitaciones de actividades y restricciones en la participación, que a su vez conlleva a denotar negativamente los aspectos ambientales, así como los factores personales y la interacción con las demás personas, encontrándose Colombia en un rango medio a nivel de Latinoamérica en cuanto a población en condición de discapacidad (Lugo y Seijas, 2012).

En relación al género Hernández y Hernández en 2005, encontraron que hay una prevalencia significativa de discapacidad en el sexo masculino manifestado por la mayor participación en el conflicto armado, la exposición constante a actividades laborales más riesgosas y lo relacionado a hábitos de vida menos saludables. Por otra parte, en cuanto a la edad Castelblanco, Cerquera, Vélez y Vidarte (2014) hallaron que los adultos mayores de 65 años son quienes más presentan discapacidad debido a un proceso natural de envejecimiento, teniendo esta población la mayor probabilidad de poseer algún problema de salud, lo que converge con la OMS (2011) en su informe mundial sobre la discapacidad donde además de un deterioro de la salud física se evidencia un aumento en la restricción en la participación social.

En cuanto a la relación entre Discapacidad y Calidad de vida Castelblanco, Cerquera, Vélez y Vidarte (2014) consideran que las situaciones de pobreza y la vulnerabilidad de las necesidades básicas del ser humano tienen una amplia relación con la discapacidad, ya que las restricciones que poseen estas personas en los ám-

bitos laborales, académicos y para el desarrollo de actividades cotidianas genera la disminución de ingresos, la poca empleabilidad en el ámbito laboral y la no disponibilidad de recursos para registrarse o acudir a un sistema general de seguridad social en salud.

Para ahondar conceptualmente el dolor, según Gonzáles (2014), este se suscribe como un problema de salud de alta prevalencia a nivel mundial, que trae consigo oscuros sentimientos y emociones. Además una dolencia, en principio física, alcanza la dimensión psicológica y social dado que el dolor se extiende afectando a las personas más próximas: pareja, familia, amigos (Queraltó, 2005), incluso, al hablar de dolor crónico es importante anotar que no sólo provoca incapacidad y reduce la calidad de vida, sino que ocasiona un importante número de visitas médicas, incapacidad laboral y consumo de medicamentos, consecuencias que tienen una clara incidencia a nivel monetario (Carmona, Ballina, Gabriel & Laffon, 2001, citado por Queraltó, 2005).

En la literatura existen diferencias etimológicas respecto al concepto de dolor debido a la percepción que se tiene de esta y a sus múltiples manifestaciones, este constituye una experiencia universal que afecta a toda las personas en algún momento de la vida. Una de las definiciones ampliamente aceptadas es la de la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (1994 citado por Merskey & Bogduk, 1994) la cual, de acuerdo a aspectos sintomatológicos lo define como una experiencia sensorial y emocional desagradable asociada a un daño real o potencial.

En cuanto a calidad de vida, para la Organización Mundial de la Salud (2001) este es un concepto amplio, subjetivo, que incluye de forma compleja la salud física de la persona, su estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias y las convicciones personales y su relación con aspectos importantes del medio ambiente.

Sin embargo, siendo la salud un concepto fundamentado en un marco cultural, socio-económico y biopsicológico, y teniendo en cuenta los valores, la función social y la percepción, este concepto resulta afín con la calidad de vida percibida, pues guarda relación con el bienestar social y depende de la satisfacción de necesidades y derechos humanos (Martin, 1992; Sen, 2000, citados por Tuesca, 2005).

Por lo anterior, Tuesca (2005) recalca que la importancia de evaluar la calidad de vida relacionada a salud radica en que estas medidas han de dejar en evidencia el sentir y el pensar del sujeto, lo cual señalará los beneficios y efecto de las intervenciones implementadas pues reflejan la percepción del individuo.

Atendiendo a lo expuesto, cabe destacar que para Schwartzmann (2003) el concepto de calidad de vida no puede ser de ningún modo independiente de las normas culturales, patrones de conducta y expectativas de cada uno, esta puede definirse como la percepción subjetiva de las personas sobre la capacidad para realizar actividades importantes en la vida, influenciada por el estado de salud actual, esta es una noción humana relacionada con el grado de satisfacción que se tiene de su situación física, su estado emocional, su vida familiar, amorosa, social, sentido de vida, entre otras.

Desde un marco estatal y bajo el análisis social implícito, se destaca el conflicto armado como un problema que afecta todas y cada una de las políticas de desarrollo del país, pues estas, sean de un gobierno u otro, han de pretender el avance, desarrollo y reestructuración social, económica y política, que en el transcurso del tiempo se evalúan en razón a las diferentes cifras que reflejan y registran un seguimiento de referentes y

problemáticas sociales; tal como lo expone el Reporte General Sobre Víctimas, de la Unidad Para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas; hasta el primer semestre del 2015 da cuenta de 7.558.854 (registradas), lo cual demuestra que en Colombia aproximadamente el 13% de la población se ha visto afectada (víctima indirecta o directa), dentro de esta población, según el reporte existen aproximadamente 175.627 personas víctimas en condición de discapacidad, y si además se contempla que en Colombia según el Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH),'el 75,5% de los municipios colombianos son rurales, en ellos vive el 31,6% de la población y representan el 94,4% del territorio.' (p. 32), es entonces evidente que esta población es la protagonista en Colombia cuando de víctimas se habla.

Entonces, como lo sugieren Londoño, Sicachá y Gonzáles (2011), no sólo es necesario analizar la actual situación de salud mental de los miembros excombatientes de las fuerzas militares, sino enfocar investigaciones en la realidad y condiciones de salud mental que tienen los civiles y víctimas no combatientes de los conflictos.

Objetivo

Identificar la influencia del nivel de dolor percibido y calidad de vida respecto a salud en una muestra de personas víctimas del conflicto armado en condición de discapacidad física

Método

Investigación de enfoque cuantitativo, correlacional no experimental de corte transversal

Población

La muestra poblacional del presente estudio se compone por 28 víctimas del conflicto armado en condición de discapacidad física. En La selección de la muestra se hizo bajo un método no probabilístico a conveniencia mediante el muestreo en cadena, el cual deben cumplir con los siguientes criterios:

1. Encontrarse en condición de discapacidad física a causa del conflicto armado
2. Ser mayor de 18 años

Instrumentos

Para la realización de esta investigación se utilizarán los siguientes instrumentos:

- *Ficha de datos sociodemográficos*, diseñada por los investigadores.

- *Escala Visual Análoga (VAS) (Scott & Huskisson, 1976)*, posee un índice de consistencia interna de 0.88 y una correlación moderada estadísticamente significativa (r: 0.6). Esta escala se basa en una línea de 10 cm., donde 0 cm significa no dolor y 10 cm significa dolor severo, en la cual el paciente pone una marca para indicar la intensidad del dolor a lo largo de una línea. De 0 a 3 el dolor es leve, de 4 a 7 es moderado y de 8 a 10 el dolor es severo (Vélez & Álvarez, 2010).

- *WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life, 1996)*, es una versión reducida del WHOQOL-100 de la OMS, elaborado con un enfoque transcultural basado en el trabajo de campo realizado en 20 centros de 18 países. Presentó una excelente fiabilidad α de Cronbach mayor a 0,7, con-

sistencia interna y validez discriminante con un 100 % de éxito (Cardona-Arias, Álvarez-Mendieta, & Pastrana-Restrepo (2012). Consta de 26 preguntas, dos preguntas generales sobre calidad de vida y satisfacción con el estado de salud, y 24 preguntas agrupadas en cuatro áreas: Salud Física, Salud Psicológica, Relaciones Sociales y Ambiente. Las puntuaciones mayores indican mejor calidad de vida. Las escalas de respuesta son de tipo Likert, con 5 opciones de respuesta.

Procedimiento:

- ***Revisión del estado del arte, selección de instrumentos y capacitación del grupo investigador:***

Para efectos de ubicación de los respectivos documentos bibliográficos, se utilizaron bases de datos como: SCIELO, REDALYC, EBSCO, SCOPUS; comprobando además que los artículos hicieran parte de revistas indexadas en COLCIENCIAS. A partir de la revisión de la literatura, se logran identificar y definir las variables asociadas a calidad de vida y percepción de dolor. Así pues, los instrumentos que se escogen son: la Escala Visual Análoga (VAS) y el WHOQOL-BREF**.** Después de conocer las características de la prueba, se capacita a los miembros del grupo de investigación en su aplicación y calificación.

- ***Selección y contacto con la muestra para aplicación de instrumentos***

En primer lugar se elabora una carta dirigida a entidades gubernamentales y no gubernamentales que prestan servicios tanto a personas en condición de discapacidad como a víctimas del conflicto armado, solicitando información de contacto de las personas. Se contacta con los sujetos a través de dos vías: mediante una llamada telefónica o se coordina directamente con el representante de entidades gubernamentales o no gubernamentales el momento en el que se realizará la aplicación a una o más personas.

- ***Calificación y análisis de los datos:***

Una vez finalizada la recopilación de la información para la investigación, se procede a calificar las baterías de pruebas aplicadas, para luego extraer los resultados, sistematizar y analizar los datos obtenidos mediante el uso del software estadístico Statistical Package for the Social Sciences, SPSS versión 22,0.

Para el análisis de fiabilidad del instrumento WHOQOL-BREF se analizó la consistencia interna a través del cálculo del alpha de Cronbach obteniéndose un nivel de 0.917.

Resultados

Datos sociodemográficos

	Fi	%
Género		
Masculino	24	85,7
Femenino	4	14,3
Estado Civil		
Soltero	10	35,7
Casado	10	35,7
Divorciado	2	7,1
Viudo	2	7,1
Unión Libre	4	14,3
Nivel de Escolaridad		
Sin estudio	3	10,7
Primaria	13	46,4
Secundaria/Bachillerato	8	28,6
Técnico/Tecnológico	1	3,6
Universitario	1	3,6
Posgrado	2	7,1
Nivel Socioeconómico		
Estrato 1	15	53,6
Estrato 2	1	3,6
Estrato 3	12	42,9
Situación Laboral		
Activo	12	42,9
Jubilado	4	14,3
Hogar	2	7,1
Desempleado	8	28,6
Activo y Jubilado	2	7,1
Fuente de Ingresos		
Gubernamental	4	14,3
No gubernamental	1	3,6
Independiente	11	39,3
No aplica	4	14,3
Gubernamental e independiente	6	21,4
No gubernamental e independiente	2	7,1

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Los resultados descritos en la tabla 1, describen que la muestra está compuesta por 24 hombres (85.7%) y 4 mujeres (14,3%) con una edad promedio de 44.39 años, en donde el 35,7% son solteros y en misma proporción un 35,7% son casados, adicional a esto un 46,4% de la muestra se encuentra en el nivel de escolaridad primaria mientras que un 28,6% se encuentran en secundaria o bachillerato; destacan además que en relación al nivel socioeconómico, el 53,6% pertenecen al estrato 1 mientras que un 42,9% pertenece al estrato 3; la situación laboral del 42,9% es activa no obstante un 28,6% de la muestra se encuentra desempleada; además la principal fuente de ingresos proviene de labores independientes (39,3%), mientras que para un 21,4% la fuente de ingresos proviene tanto de entidades gubernamentales como de labores independientes. En cuanto a la vinculación institucional, el 71,4% hace parte o reciben atención de alguna institución.

Ahora, en relación a los hechos directamente relacionados con la condición de discapacidad, se encuentra que el 25% sucedieron entre los años 1990 y 1993 y en igual porcentaje en los años 1994 a 1997, el 31,7% acontecieron en el departamento de Santander y el 21,4% en Bolívar, así mismo el 78,6 % se dieron en el sector rural y el 75% fueron causados por minas antipersonales, munición sin explotar y/o artefacto explosivo.

Dolor percibido

	Fi	%
Leve	7	
Moderado		
Severo		

Tabla 2. Dolor

Calidad de vida percibida

	Fi	%
Alta	9	

Tabla 3. Calidad de vida general

	Fi	%
Alta	8	

Tabla 4. Salud en general

		Frecuencia	Porcentaje
Calidad de vida en relación a Salud Física			
	Alta	7	25
	Baja	21	75
Calidad de vida en relación a Salud Psicológica			
	Alta	7	25
	Baja	21	75
Calidad de vida en relación a Relaciones Sociales.			
	Alta	12	39,3
	Baja	16	60,7
Calidad de vida en relación a Ambiente.			
	Alta	8	25,7
	Baja	20	64,3

Tabla 5. Dominios Calidad de vida.

Se utilizó correlación de Spearman para establecer la asociación entre las variables estudiadas, se obtiene como resultado una correlación estadísticamente significativa entre dolor y Calidad de vida general (r. -,623 p. 0,000) , dolor y el dominio de Salud Física con . (r. -0,697 p. 0,000), y dolor y el dominio de salud psicológica (r. -,526 p. 0,004). De manera que, a medida que se experimenta mayor percepción de dolor, se percibe un menor nivel de calidad de vida general respecto a salud, estado de salud física y psicológica. Además se halla una correlación negativa estadísticamente significativa (r. -,501 p. ,007) entre edad y percepción de salud en general lo cual indica que los sujetos con mayor edad perciben un nivel bajo de salud en general.

Discusión

Los hallazgos preliminares de la investigación permiten evidenciar una prevalencia del género masculino en la muestra de víctimas del conflicto armado en Colombia. lo que concuerda con lo descrito por Hernández y Hernández en (2005) quienes identificaron como principales razones del porque sobresale el género masculino, la mayor participación en el conflicto armado, los hábitos de vida menos saludables y la constante exposición a actividades laborales más riesgosas.

La edad promedio de las personas víctimas pertenecientes a la muestra es de 44,39 años, edad enmarcada en el estadío *Generatividad vs Estacancamiento (30 a 50 años)* de la teoría del desarrollo psicosocial expuesto por Erickson (1971, citado por Bordignon, 2005) en el cual el principal interés del sujeto es brindar atención a su familia y trabajo siendo necesario ser productivo y tener la capacidad de generar recursos, por lo tanto ser víctima del conflicto a esta edad supone la afectación la calidad de vida de los individuos.

Respecto al sector donde sucedió el hecho victimizante, cabe resaltar que el 78,6% de los casos de la muestra sucedieron en el sector rural, lo cual se atribuye entre otras cosas, a la dispersión de los actores de la violencia en los sectores rurales donde se ven afectadas las comunidades (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2010; Gómez-Isa, 2010; Grupo de Psicología Social Crítica de la Universidad de los Andes, 2009; Programa de

las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011).

Respecto a la correlación negativa entre edad y percepción de salud en general es importante resaltar la posible existencia de sesgo, puesto que la literatura reporta que a mayor edad existe mayor prevalencia de discapacidad y/o enfermedades, entonces la percepción de dolor relacionada con la afectación física puede ser confundida por otras afectaciones a nivel médico (Castelblanco, Cerquera, Vélez y Vidarte, 2014)

Conclusiones

La muestra está compuesta en su mayoría por hombres, con una edad promedio de 44.39 años pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, con formación académica de nivel primaria, activos laboralmente y con fuente de ingresos independiente.

Las correlaciones negativas estadísticamente significativas identificadas entre dolor y las dimensiones de calidad de vida general, salud física y salud psicológica; permiten concluir que las sujetos pertenecientes a la muestra evidencian un doble estado de vulnerabilidad pues además de ser víctimas del conflicto, su calidad de vida se ve afectada por la condición de discapacidad.

Existe un limitante en la presente investigación, puesto que una de las instituciones con mayor número de personas vinculadas a trabajo investigativo, brinda atención especializada a víctimas de minas, sabiendo que este tipo de artefactos se encuentran en mayor proporción en sectores rurales y en los municipios más alejados, por ende la tendencia de los resultados en relación al sector del hecho se agrupa hacia el sector rural.

A modo de recomendación se propone llevar a cabo más investigaciones con esta población de manera que los factores asociados a la calidad de vida sean abordados como base de las próximas intervenciones a nivel personal, social y familiar.

Referencias

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación, 2* (2), 50-63.

Botero Soto, P. A., & Londoño Pérez, C. (2013). Factores psicosociales predictores de la calidad de vida en personas en situación de discapacidad física. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(2), 125-137.

Castelblanco, M., Cerquera, L., Vélez, C., & Vidarte, J. (2014). Caracterización de los determinantes sociales de la salud y los componentes de la discapacidad en la ciudad de Manizales, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 10*(1), 87-102.

Centro de Memoria Histórica. (2013). Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. En ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2010). Informe, Colombia: consecuencias humanitarias del conflicto armado en Colombia. Disponible en: http://www.icrc.org/spa/resources/documents/report/colom-

bia-report-intro-220410.htm

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Conceptos Generales del Censo 2005. Discapacidad en Colombia 2005. Disponible en: http://www. who. int/disabilities/world_report/2011/es/index. html>

Gómez-Isa, F. (2010). La restitución de la tierra y la prevención del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12*(2), 11-58.

González, A. M. (2014). Dolor crónico y psicología: actualización. *Revista Médica Clínica Las Condes, 25*(4), 610-617.

González, S., Tello, J., Silva, P., Lüders, C., Butelmann, S., Fristch, R., Solar, F., Rigo-Righi, C., & David, P. (2012). Calidad de vida en pacientes con discapacidad motora según factores sociodemográficos y salud mental. *Revista chilena de neuro-psiquiatria, 50*(1), 23-34.

Hernández, J., & Hernández, I. (2005). Una aproximación a los costos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública*, *7*(2), 130-144.

Infante, P. (2002). *Estudio de variables psicológicas en pacientes con dolor crónico.* Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: España.

Lugo, L., & Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación, 22*(2), 164-79.

Merskey, H., & Bogduk, N. (1994). Classification of chronic pain, IASP Task Force on Taxonomy. *Seattle, WA: International Association for the Study of Pain Press.*

Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado. *Estudios Sociales, 36,* 76-8.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Ageing and Health. Acheiving health across the spam*. Geneve: OMS.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud: Informe final de la Comisión Sobre Determinantes Sociales de la Salud. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789243563701_spa.pdf?ua=1.

Queraltó, J. M. (2005). Análisis de los factores psicológicos moduladores del dolor crónico benigno. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 36*(1), 37-60.

Red Nacional de Información. (Agosto 1 de 2015). Reporte General Sobre Víctimas, Unidad Para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Disponible en: http://www.unidadvictimas.gov.co.

Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y Enfermería, 2,* 9-21.

Scott, J., & Huskisson, E. (1976). Graphic representation of pain. *Journal of Orofacial Pain, 2*, 175-184.

Serpa, C. (2013, 05, 15). Conflicto armado y post-conflicto. *El Heraldo*. Disponible en: http://www.elheraldo.co/blogs/politica/conflicto-armado-y-post-conflicto-110408.

Sidel, V., & Levy, B. (2009). Las consecuencias en salud de la desviación de recursos hacia la guerra y su preparación. *Medicina Social*, *4*(3), 154-157.

Tuesca Molina, R. (2012). La calidad de vida, su importancia y cómo medirla. *Revista Científica Salud Uninorte*, *21*.

Valencia, V. (2007). Conceptos básicos. En *Derecho internacional humanitario: Conceptos básicos Infracciones en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Nueva Legislación

3 - CONSTRUYENDO RESISTENCIA SOCIAL Y POLÍTICA: UNA MIRADA DESDE LA COLECTIVIDAD LATINOAMERICANA.

Cristian Camilo Ferrer Ballesteros[18], Jenny Díaz Cortéz[19], Sharon Milelly Lasso Serna[20].

Colectivo PLUMA[21], Universidad Cooperativa de Colombia, Cali.

RESUMEN

A modo de reflexión se presenta la experiencia de un colectivo estudiantil que se constituye como parte de los actuales movimientos sociales que viabiliza las nuevas formas de hacer resistencia, a partir de lógicas que congregan los sentires y la búsqueda de alternativas colectivas. Encontrando en la cultura y la virtualidad un medio y un espacio para la transformación social, donde se crean manifestaciones, no sólo desde la inconformidad, sino desde una lógica analítica de evaluación crítica que permite la construcción horizontal de alternativas posibles. Estos nuevos movimientos no buscan centralizar el poder para ejercer dominación, antes bien, propician relaciones horizontales, ejemplificando la toma de responsabilidad más allá de oposiciones, renunciando a una postura indiferente y anónima, con lo que se pretende legitimar la palabra del otro dentro de los procesos de construcción colectiva. Por ello a estos movimientos estudiantiles los caracteriza entre otras cosas, la esperanza de cambio, la cual trasciende de la insurrección a una actuación estratégica, que se ve reflejada en la transformación social que los jóvenes están sembrando en otros y en sí mismos, a través de la acción colectiva que permite crear y articular nuevas políticas como gestión de vida, fortaleciendo los intereses e identidades sociales que forman parte de las prácticas liberadoras de movilización y de resistencia autónoma, permitiendo así una construcción identitaria, que transmite el mensaje desde y hacia las comunidades y colectivos, generando participación, tan necesaria para romper con la lógica sujeto-objeto.

Palabras Claves

Movimientos sociales, resistencia, colectivos estudiantiles, nuevas políticas.

ABSTRACT

A reflection mode the experience of a student group that was established as part of the current social movement that makes possible new ways of resistance, from logic to gather the feelings and search for collective alternatives presented. Finding the culture and virtuality half and a space for social transformation, where demonstrations are created, not only from the dissatisfaction, but from a critical evaluation of analytical logic that allows the horizontal construction of alternatives. These new movements do not seek to centralize power to exercise domination, rather, foster horizontal relationships, exemplifying taking responsibility beyond

18 *Estudiante de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, integrante del Colectivo PLUMA. Contacto: criscalferrer@hotmail.com.*

19 *Estudiante de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, integrante del Colectivo PLUMA. Contacto: hilljend@hotmail.com.*

20 *Estudiante de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, integrante del Colectivo PLUMA. Contacto: sharon950316@hotmail.com.*

21 *Colectivo Psicología de la Liberación Unido por las Masas. Contacto: colectivopluma@hotmail.com.*

oppositions, giving up an indifferent and anonymous stance, which is to legitimize the word of others within processes of collective construction. Therefore these student movements characterizes inter alia, the hope for change, which goes beyond the insurrection strategic action, which is reflected in the social transformation that young people are sowing in others and themselves, through collective action to create and articulate new policies and life management, strengthening the interests and social identities that are part of the liberating practices of autonomous mobilization and resistance, thus allowing identity construction, which transmits the message to and from the communities and groups, generating participation so necessary to break with the logic of subject-object.

Key words:

Social movements, resistance, student collective, new policies.

INTRODUCCIÓN

El lugar geopolítico de los movimientos sociales latinoamericanos en la actualidad equivale a ser los portadores de otros mundos. Mundos emancipados y con autonomía implicando una revaloración cultural de identidades, es decir, recrear nuevos mundos, nuevas subjetividades y sujetos políticos.

Zibechi (2002) y García (2013) confrontan este diálogo afirmando que los movimientos sociales gestados desde la condición de contextos latinoamericanos que al verse estáticos, congelados sin ocurrir cambios que mejoren la calidad de vida, se manifiestan con una resistencia; rechazando de quedarse estancados en la historia. Por lo que estas colectividades se convierten en sujetos políticos en tanto se movilizan, creando otros mundos posibles, ya que "*No es un objetivo sino una forma de vivir.*" (Zibechi, 1999).

Es a través de los movimientos sociales que las prácticas emancipadoras tienen un lugar para ofrecer garantía y continuidad a una expansión permanente del pensamiento y la acción. Sin embargo se establecen límites que no son impuestos ni por el Estado, ni por agentes externos, partidos o teorías académicas, sino más bien son vistas de manera parcial e incompleta, siendo la sociedad la que cuenta con mayor responsabilidad. Sin embargo la naturaleza humana se limita y no hay garantía de trascender por lo tanto se quedan detenidos sin avanzar. ¿Qué hacer entonces? *Romper los límites desde las mismas prácticas, o sea desde el interior de las mismas.* (Zibechi, 2007)

Como praxis liberadoras se experimentan los límites y desafíos, sin embargo se comprende el sentido de las prácticas sociales en y con ella, en donde la participación es horizontal y la resistencia se coloca como tapiz al mundo con las interrelaciones que generan aprendizaje, que no un es molde del exterior sino construido en colectivo.

Los movimientos sociales surgen de nuevos pensamientos que producen conocimiento de los "otros" ya sean los indios, los campesinos, estudiantes o los pobres. Estos "otros" son entendidos como obstáculos que se convierten en sujetos, y comienzan a cambiar el rumbo de la historia, produciendo saberes que cuestionan el monopolio enseñado por los expertos, es decir, cuando los «objetos» se convierten en sujetos (Zibechi, 2007).

El movimiento social se gesta como sujeto educativo fundamental en el proceso emancipador de la sociedad, en esta dinámica es la que se inscriben los jóvenes, se ubican desde las lógicas de acción de resistencia en una tendencia crítico-emancipadora donde se produce una relación de oposición a todo ente de poder ya sea por parte del Estado o fuera de él, como lo nombra Jaime Nieto (2008, pág. 41), teniendo en cuenta un papel importante de la resistencia la cual no sólo desestructura, sino que transforma a partir de esas dinámicas de poder. Permitiendo una construcción de la identidad como forma de emancipación y autonomía. Es así como resulta interesante aproximarse a las formas de pronunciación que los jóvenes logran dentro de su construcción como sujetos activos tras los marcos de opresión y control.

OBJETIVO GENERAL

Describir las nuevas praxis liberadoras de un grupo de jóvenes que involucran la cultura y la virtualidad para la construcción de sujetos políticos que contribuyan en la transformación social.

METODOLOGÍA

Una de las principales labores de la investigación acción participativa va enfocada hacia el crecimiento no solo del poder de las clases subordinadas y a los individuos del común que engrosan estas, sino también al control que estos tienen sobre el desarrollo de sus conocimientos, a la significación y uso que estos les dan. (Rahman y Fals Borda, 1989).

A la IAP le compete la transformación de la realidad. Por ende, Borda nos habla de este factor como aquel que nos permite hablar de una experiencia más profunda, comprometida y vivencial con la comunidad, tal como lo menciona: ""*Fundirse" con la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una "filosofía de la vida" desde un conocimiento vivencial"*. (Rahman y Fals Borda, 1989).

La Investigación Acción Participativa hace énfasis en una constante búsqueda de conocimientos, demarcados por un procedimiento abierto a la vida y al trabajo; es una vivencia, un progreso paulatino dirigido hacia la transformación general y estructural de la sociedad y la cultura, con objetivos enlazados y concurrentes. (Rahman y Fals Borda, 1989). En consecuencia, Borda apunta a la necesidad de explorar esa base, para comprender la relación entre el progreso del pensamiento científico, el marco cultural y esa estructura de poder establecida en la sociedad. (Fals Borda ,1980).

La Investigación Acción Participativa entiende que cada uno de los sujetos que participa como actores en las comunidades y sociedad en general, es perteneciente de conocimientos y que además dimensionan un proceso de formación, tal cual como lo afirma Borda al decir que : "*Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación*" (Fals Borda , 1991).

Otro principio presentado en la IAP, hace referencia a **la práctica de la conciencia**, que parte de que el conocimiento reflexivo-auto-reflexivo produce conciencia en el sujeto y que esto se profundiza en mejor

medida, si dichos procesos se generan en lineamientos grupales, ya que permite que las resultantes estén directamente relacionadas con los participantes que elaboran acciones en conjunto; todo ello con el fin de promover las reflexiones abarcadas en la colectividad, son de suma importancia, ya que permite que el pilar de la conciencia generada sea igualmente colectiva. Por ende, la IAP enfatiza que la forma de hacer conciencia debe ir de la mano con la praxis y no solo desde las ideas y lo externo, tal como Borda lo describe: "*La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia*". (Fals Borda, 1983).

El redescubrimiento del **saber popular** según borda es otro pilar de la IAP, reconociendo que el saber cosechado de los colectivos sociales se fortalece y evoluciona si claramente se hace énfasis en los principios de la praxis consciente y de intersubjetividad; ésta no desvalida conocimientos ancestrales, más bien deconstruye y permite superar la realidad a la que las comunidades están sujetas.

Por otro lado, hay que resaltar la importancia que objeta **la praxis política** en el eje fundamental de la acción, factor indiscutido en la formación intersubjetiva del conocimiento, ya que esta permite procesos de cualificación más conscientes de acuerdo a la acción colectiva y unidimensional del sujeto adscrito a la realidad que pretende transformar. (Fals Borda, 1983).

Por último y no menos importante se hace referencia a la **participación**, factor que permite espacios de reflexión en donde se pretende pronunciar vivencias y situaciones de los distintos participantes y actores sociales, datando de una generación de acciones de cambio y de transformación en los estadios de la hegemonía y enajenación de cada sujeto; así mismo, Borda afirma que "*la participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia".* (Fals Borda, 1987).

Es menester entablar ahora, momentos y puntos fijos en donde la IAP ha confluido como herramienta fundamental en los procesos articulatorios, investigativos, de acción y participación en la evolución que enmarca a estudiantes como colectivo social universitario; en este caso, cabe hacer referencia al trabajo que se ha realizado dentro de la universidad, entablado en espacios interculturales que rompen con la lógica institucional y permiten la participación e inclusión de los estudiantes como actores sociales y políticos que transforman , mediante pasos dados desde la construcción colectiva; donde se legitima el lugar de cada uno , y se entiende la horizontalidad necesaria para un proceso emancipatorio dentro de una la realidad dirimida por el contexto institucional.

Este proceso permite construir y transformar las realidades cotidianas a las que pertenecen los estudiantes universitarios; consiguiendo romper con hegemonías legitimadas, y haciéndolos partícipes de los espacios comunes no sólo físicos si no también virtuales, en donde las redes sociales son la plataforma de encuentro para la construcción colectiva a partir de las reflexiones críticas, logrando así no solo el aumento del poder de los actores sociales, sino también en el control que estos tienen sobre la creación de sus conocimientos colectivos, la significación y el uso que le dan, tal como señalaba Orlando Fals Borda (Rahman y Fals Borda, 1989).

Se parte entonces, de un reconocimiento de los mismos, que logre zafar dinámicas verticales desde un marco interventorio en donde, según Carballeda, cada individuo debe ser identificado como sujeto que adjunta una historia propia, desde la cual puede aportar su singularidad y subjetividad a la construcción colectiva de un saber micro social dentro de lo macro social y que dé respuesta a la fragmentación presentada dentro de la institucionalidad. (Carballeda ,2002).

RESULTADOS

Dentro de los resultados alcanzados por el trabajo colectivo se puede mencionar, el lograr dar sentido desde la *praxis a la normatividad* que enmarca la participación de los jóvenes, la juventud hace parte de la estructura social la cual tiene un papel considerable en la influencia del presente y el futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en la transformación de la comunidad colombiana. Por lo cual, este obedece a derechos y deberes como garantías de respaldo, enmarcadas en la Constitución Política de Colombia de 1991, citando el artículo No. 45 que dicta en su segundo apartado que "*el estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados, que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud".* (Constitución Política de Colombia, 1991).

De esta manera y bajo la luz de la "Ley de juventud No. 375 de 1997" en su artículo 2 el cual nos manifiesta la finalidad de "promover la formación integral del joven, que contribuye a su desarrollo físico, psicológico, social, espiritual y cognitivo a su vinculación y participación activa en la vida nacional, social, lo económico y lo político como joven y ciudadano. El estado debe garantizar el respeto y promoción de los derechos propios de los jóvenes que le permitan participar plenamente en el progreso de la nación".

Es clara la inclusión de los jóvenes y la sociedad civil por parte del estado dentro del sistema normativo, pero en el plano de las realidades concretas se pierde el valor a causa de la legalidad, es decir, es entendido y está plasmado desde una ley que los sustentas pero en la praxis social es ajeno y se distancia cuando el joven se apropia de dicha responsabilidad como ciudadano activo.

La construcción social de la práctica que se vive en sus diversos ambientes, implica el trabajo y esfuerzo integrado desde la población civil y el Estado, siendo éste promotor de un marco institucional en el cual se generen políticas orientadas a crear programas y planes de inclusión de un mundo juvenil, teniendo en cuenta el plano de sus realidades subjetivas donde la sociedad civil se transforme en un proceso de capacidad de autoformación y autogestión de un país construido por las generaciones de jóvenes.

Desde la *perspectiva de resistencia social* el Estado dentro de los derechos que ha otorgado a la juventud, busca a partir de los Sistemas Nacionales de Juventud generar espacios en los cuales se contribuya al desarrollo y al progreso social. Desde el enfoque colectivo se promueve un lugar en donde se construyan pensamientos críticos y alternativas de intervención social, que logren incluir a los jóvenes ya que olvidan su contexto y su realidad social.

Ahora bien, las lógicas de acción colectiva no buscan como tal una institucionalidad en el marco de las políticas públicas de integración social, sino identificar que como parte de la sociedad y como sujetos políticos, se

debe actuar y fomentar a la construcción de una sociedad libertaria y emancipada, partiendo de la responsabilidad y el lugar que asumen los jóvenes en la transformación social.

A partir de ese contexto y las dinámicas que surgen en él, las nuevas *praxis liberadoras de los jóvenes* han realizado un proceso en pro del pensamiento crítico. Como afirma Barbero somos una "*pluralidad de actores y de lecturas críticas que convergen sobre un compromiso emancipador y una cultura política en la que la resistencia es al mismo tiempo forjadora de alternativas*" (Barbero, 2002), como actores dinamizadores facilitando procesos que aportan a un cambio basado en nuevas lecturas de las realidades sociales y actos que buscan dar solución a los nuevos imaginarios.

Desde ambientes donde se busca normativizar la expresión como sujetos políticos y participativos en la transformación social, emergen colectivos juveniles que pretenden expresar sus sentires a través de *simbolismos identitarios* como formas de resistencia, entablados a través de procesos culturales, artísticos y de virtualidad, entendiendo este último como un espacio que en la actualidad se ha convertido en una herramienta de participación colectiva incluyendo a diversos actores que posibilitan una construcción de identidades. Estos están resaltados desde otras direcciones que buscan transgredir la institucionalidad, la individualidad e indiferencias pactadas en formas de control que ejerce la hegemonía, tales como la espectacularización de los hechos actuales que se presentan comúnmente a partir de esquemas visuales.

En este sentido se hace un análisis acerca de la *resignificación de la resistencia* ya no como un acto violento, activista y extremista, evitando trasfigurar a espectadores en actores, tal como en el activismo de los años 60's; sino que se trata de una división entre el sentido artístico y los fines sociales a los que originalmente estuviese sujeto. (García, 2010).

La resistencia no sólo como una forma de accionar, es una lógica y un sentido en el cual se ejercen acciones objetivas y concisas. Partiendo de que la resistencia sigue siendo tomada como acción negativa, y se ha de tener en cuenta que lo que busca es una transformación y una integración de las formas de dominio existentes, es decir, no sólo extinguirlas, sino además construir desde esa misma sociedad, una mejor. *Una sociedad emancipada* de todo sistema de dominio, opresión y explotación, que logre construir a través de bases y valores una libertad y una autonomía (Nieto, L. 2008 pág. 55).

Es aquí donde la resistencia al reformarse en otro marco de mayor importancia, forma al ciudadano en sujeto de acción. En donde se permite retomar el concepto de la resistencia como un ejercicio práctico de ser ciudadano, desde los mismos escenarios políticos intensos de represión política o negación de derechos, transformándose así a la llamada *Resistencia Civil No Armada.*

Resulta interesante la discusión que se activa al involucrar a los ciudadanos, específicamente a los jóvenes en una estrategia de acción como ésta, en donde se da a conocer que el objetivo de ella se basa en un modo de actuar en el cual no se ejerce la violencia ni el implemento de armas como recursos de acción, como las manifestaciones, desobediencia civil, no colaboración, entre otras. (Nieto, J. 2008 pág. 60). La resistencia civil muestra la diferencia en cuanto a su composición y su accionar, la cual tiende a ser radical y estratégica comparada con los movimientos sociales que son más parciales. Ella puede ejercer sobre cualquier actor político, social o institucional el cual esté teniendo mecanismos de control sobre un grupo sociedad determinado ya

sea, económico, político, social, cultural, militar, etc. (Nieto, R. 2008 pág. 56).

Las praxis liberadoras de los jóvenes se constituyen como movimientos sociales debido a que pretenden romper la lógica sujeto-objeto que parten de la crítica y el pensamiento, con el fin de generar transformaciones emancipadoras, tal como lo describe Martín Baró en el quebrantamiento de los ideales sublimados en el conformismo y la sumisión, regidos bajo la convicción construida socialmente de que nuestras propias acciones nunca cambiaran el destino al que se está adscrito, designándolo *´fatalismo latinoamericano´*. (Baró, 1989).

Al mismo tiempo se consideran resistencia civil ya que se inscribe desde lógicas colectivas que evitan cualquier recurso a la violencia, ejerciendo así dicha resistencia contra cualquier actor político, social o institucional que esté implementando mecanismos de control u opresión sobre un grupo o sociedad determinada.

Estos mecanismos contra-hegemónicos buscan resistirse y paralizar las lógicas globalizadoras que se ven manifestadas en la Cultura, la Educación y los medios de Comunicación, los cuales tienen fines de dominación, instaurando las tres ramas más fuertes por medio de las que se puede transformar. (Barbero, 2002)

Las nuevas praxis buscan emanciparse de la globalización, de los modelos patriarcales que fragmenta el concepto de familia, fomenta la intolerancia, el egoísmo, donde ya no se come en familia, los padres están fuera del hogar y la comida rápida sustituye la autenticidad de lo natural, y consecuentemente esperando una ganancia que no genera un vínculo. Al mismo tiempo, se promueve la doble moral y la contradicción de ideales.

Los jóvenes del colectivo han propuesto espacios de discusión y reflexión crítica, como formas de resistencia, gestando proyectos de manera voluntaria y sin ánimo de lucro promoviendo el pensamiento crítico y la acción social. En donde se considera al joven como eje de movilización que permite mediante los procesos de participación y convivencia exhibir *un proceso de concientización de la responsabilidad ciudadana*.

A pesar que los jóvenes están permeados por el despensar, por el sin sentido de las voces y experiencias que los han construido y los ha llevado a pensar y actuar de determinada manera, se ha olvidado la historicidad como elemento de construcción, ya que *"Sin raíces no se puede vivir pero muchas raíces impiden caminar"* (Delgado en Barbero; 2002). Este conjunto de aprendizajes adquirido en colectivo, ahora han tomado un camino irreversible e inspirador para resistir, para luchar y permanecer en un caminar lento pero que *teje nuevas realidades, deconstruye pensamientos alienados y moviliza* a continuar la lucha por la emancipación.

Por ello el grupo de jóvenes organizan acciones colectivas que vinculen el pensamiento crítico y la acción liberadora, dedicando así nuestras mejores energías, saberes y fuerzas, de tal manera que se desarticulen raíces y poderes que alienan a los pueblos latinoamericanos. Siempre en busca de la autonomía y la emancipación del pensamiento, de las actuaciones, siendo esta necesaria para la transformarse. (Zibechi, 2001)

Se ha logrado generar cuestionamiento alrededor de ¿Por qué el cambio? ¿Por qué resistirnos? si bien, vivimos en un sistema "dominado-alienado" con sociedades enteras cegadas, desarticuladas y muertas, en donde la lucha de los pocos va tomando fuerza y pasión necesaria para formar una muralla en donde cada vez más se unen a esta misión que es llamada vida.

Se trata entonces de que la *virtualidad, el arte y la cultura* surjan como claves en la generación de entidades intelectuales en el campo de las ciencias sociales y las formas de resistencia, donde la historicidad y la experiencia se construya a partir de las utopías, las memorias y la ficción dentro de un marco disperso de lo trágico. (García, 2010) entendiendo esto como las nuevas formas de resistir, los nuevos escenarios de participación en donde los jóvenes se apropian y se anticipan a la creación de nuevas subjetividades, siendo estas movilizaciones enraizadas desde el saber popular, desde su cotidianidad. Es por lo tanto la cultura y la virtualidad un camino que forma el tejido social buscando nuevas significaciones a raíz de la participación.

Por ende, estas nuevas vías de innovación informática que hoy estamos experimentando hacen que los jóvenes tomen apropiación tecnológica como forma de redescubrimiento cultural e histórico, posibilitando el encuentro de nuevas de saberes y experiencias atravesadas por los sentires colectivos.

Estas nuevas manifestaciones de resistencia permiten la creación de nuevas subjetividades entabladas desde la cotidianidad; requiriendo de una mirada contextualizada por parte del foco social, una capaz de observar desde lo más mínimo, creyendo que se entretejen grandes acciones, cada vez más visibles y que son precisamente las que hacen historia.

Una mirada que permite crear diversas perspectivas, pensamientos y organizaciones con el propósito de deconstruír aquellas estructuras hegemónicas que constantemente reproducen modelos de vida y saberes precarios. Ahora bien, no se deja de lado que estamos marcados por entes disciplinarios que forman diversas matrices de pensamiento, que poseen miradas que manipulan la realidad social y política no simplemente siendo neutral, sino convirtiéndose en una mirada de poder y superioridad. Específicamente lo que ocurre en el saber politológico, es que logra transformar al sujeto que socialmente se ubica en el lado del oprimido (Renna, 2009, pág. 149), como un sujeto que piensa y actúa como aquellas estructuras de poder.

CONCLUSIÓN

Como conclusión se tiene, que las juventudes hacen parte de una estructura social que cumple un papel fundamental en la gestación de la participación a través de la toma de consciencia y responsabilidad. Este contribuye a la trasformación siendo un ente activo en la praxis social. Es un trabajo en conjunto (población civil- Estado-academia) que permitan al joven visibilizarse e incluirse y de esta manera lograr una articulación con escenarios de autogestión y autoformación de un país construido por las generaciones de jóvenes. En esa medida han sido los jóvenes los que han tomado la dirección para generar espacios en los cuales se contribuya al desarrollo y al progreso social, promoviendo lógicas de acción colectiva.

Por consiguiente a partir de estos nuevos escenarios surgen las nuevas praxis liberadoras, siendo estas emancipadoras, facilitando procesos que aportan a un cambio basado en nuevas lecturas de las realidades sociales. Por lo tanto los jóvenes se convierten en sujetos políticos y participativos en tanto se movilizan y crean otros mundos posibles.

Generalmente en contextos donde no se propician espacios y donde se limita la expresión y participación, emergen colectivos juveniles que expresan sus sentires a través de simbolismos identitarios manifestados

como formas de resistencia. Estos a través de procesos culturales, artísticos y la virtualidad buscan transgredir la institucionalidad, la individualidad e indiferencias pactadas en formas de control que ejerce la hegemonía. Siendo el arte y la cultura una herramienta para la emancipación.

En ese sentido los jóvenes resinifican la resistencia ya no como un acto violento y activista sino que se trata de una *división entre el sentido artístico y los fines sociales* a los que originalmente estuviese sujeto. (García, 2010) es decir, se retoma al ciudadano como un sujeto de acción haciendo un ejercicio práctico que posibilita la creación de escenarios políticos rompiendo con la lógica sujeto-objeto, implicando así una revaloración cultural de identidades.

Con respecto a los escenarios políticos es importante resaltar el papel de la llamada Resistencia Civil No Armada. Esta al involucrar a los ciudadanos, específicamente a los jóvenes busca como estrategia de acción, no ejercer la violencia ni el implemento de armas como recursos de acción, sino que busca las praxis liberadoras en donde los jóvenes se constituyen como movimiento con la finalidad de generar transformaciones emancipadoras. Tal como lo describe Martín Baró en el quebrantamiento de los ideales sublimados en el conformismo y la sumisión, regidos bajo la convicción construida socialmente de que nuestras propias acciones nunca cambiaran el destino al que se está adscrito, designándolo *´fatalismo latinoamericano´*. (Baró, 1989).

Finalmente los jóvenes del colectivo han propuesto espacios de discusión y reflexión crítica, como formas de resistencia, gestando proyectos de manera voluntaria y sin ánimo de lucro promoviendo el pensamiento crítico y la acción social. Siendo el joven un eje de movilización que permite mediante los procesos de participación y convivencia posibilitar la emancipación y creación de nuevas escenarios.

Por ende el grupo de jóvenes toman la virtualidad y cultura como herramienta clave en la construcción de nuevas subjetividades donde la historicidad y la experiencia se construyen a partir de las utopías, las memorias y la ficción movilizando a entretejer acciones colectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barbero, M. (2002). *"La globalizacion en clave cultural: una mirada latinoamericana"* ITESO: Mexíco.

Carballeda, A. (2002). "*la intervención en lo social* ".capítulo 3, fragmentación, exclusión y ciudadanía: nuevos interrogantes para la intervención en lo social

Constitucion Política de Colombia (1991). Título 2 "*De los derechos, las garantías y los deberes*", Capítulo 2 *"De los derechos sociales, económicos y culturales"*, artículo No. 45.

Fals Borda, O; Rodríguez, B. (1987)" *Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental".*

Fals Borda, O; Anisur, M (1991) "*Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP"*. Bogotá: Rahman.

Fals Borda, O. (1980) *"la ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones".*

Fals Borda, O. (2004) *"Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros".* La piragua, No.21, CEAAL, México.

Fals Borda, O. (2008). "*Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa*". Peripecias.

García, Néstor (2010). *¿De qué hablamos, cuando hablamos de resistencia?* Estudios Visuales: México.

Ley de juventud de Julio 4 No. 375 (1997). Capítulo 1 *"De los principios y fundamentos de la Ley"*, articulo No. 2.

Nieto López, Jaime Rafael (2008). *Resistencia civil no armada. Capturas de fugas y poder.* Desde abajo: Bogotá.

Rahman, A; Fals Borda, O. (1989) "*la situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo".*

Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Norma: Bogotá.

Renna, Henry (2009) *Una politología para la resistencia.* Pléyade: España.

Zibechi, Raúl. (2007). *Autonomías y emancipaciones América Latina en movimiento.* Lima: Perú.