

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

VOL. 7 N. 2 | DIC 2016

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/>GE
PUGrupo Estudiantil
y Profesional de
Psicología UnivalleGRUPO ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA UNIVALLE -GEPU-
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DEL VALLE

Rosa Bejarano
Universidad del Valle

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

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

GALE
CENGAGE Learning



Revista de Psicología GEPU Vol. 7 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.--7-No.--2.htm>



Editorial.....	4
Artículos de Investigación Científica.....	7
Motivos asociados al Consumo de Alcohol en estudiantes de la ciudad de Bogotá.....	8
<i>Leonardo Pardo Jaime, María Liliana Muñoz Ortega, Carolina Bernal, Diana Carolina Montaña Estupiñán, Jenny Carolina Rueda Pisco, Maribel Salazar Gómez / Corporación Universitaria Iberoamericana</i>	
La Resiliencia Comunitaria en contextos de Violencia Urbana.....	24
<i>Edith Hernández, Bairon Meneses, Nathaia Moreno / Universidad de Nariño</i>	
Estado del arte sobre Subjetividades Diversas de Género: Ejes temáticos Violencia y Subjetividad.....	47
<i>Luz Adriana Rodríguez Vergara & Olga Lucía Obando Salazar / Universidad del Valle</i>	
Variación Conductual de Guardias Penitenciarios en simulacros de Crisis Violentas: Revisión Experimental de la Influencia de Etiquetas Sociales.....	70
<i>Jacobo Herrera Rodríguez, Alejandra de los Angeles Díaz Barrera, Luz Adriana Elizabeth Katz Ledezma / Universidad de Guanajuato</i>	
Estrés y Ciclo Vital.....	91
<i>María Fernanda Enríquez Villota, Fernando Garzón Velásquez, Adriana Lorena Acosta, Eliana Isabela Pantoja Parreño / Universidad Mariana</i>	
Identificación de los Factores Sociales que Posibilitan la Participación Estudiantil en la Universidad de Nariño.....	115
<i>María Fernanda Hernández Caicedo, Estefany Natali Lasso Torres, Ruth Daney Portilla Ortiz & Richard Orlando Paz Acosta / Universidad de Nariño</i>	
Percepción del Riesgo Laboral en Trabajadores del Área de Producción de una Empresa de Fabricación de Partes de Calzado, Santiago de Cali.....	134
<i>Diego Fernando Barona Gutierrez, Alejandra María Díaz Tamayo, Hernán Alonso Gómez Usma / Universidad del Valle</i>	
Artículos Teóricos.....	155
Modelos Explicativos del Trastorno por Ansiedad Generalizada y de la Preocupación Patológica.....	156
<i>Marcela Velázquez Díaz, María Patricia Martínez Medina, Marcela Martínez Pérez, Ferran Padrós Blázquez / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo</i>	
Reflexiones sobre el uso de Pruebas Psicométricas en el Contexto Educativo Colombiano.....	168
<i>Juan Esteban Lozano Plazas & Maribel Mosquera Pastrana / Universidad Surcolombiana</i>	
La Integración Sensorial, Concepto, Dificultades y Prevalencia.....	173
<i>Oscar A. Erazo Santander / Fundación Universitaria de Popayán</i>	
Realización de las Prácticas en Psicología Clínica en el Hospital Universitario del Valle “Evaristo García” E.S.E durante la Crisis del 2015-2016.....	194
<i>Adriana Narvaez Aguilar / Universidad del Valle</i>	
Los Antisociales y su Transformación. Una Reflexión en Torno al Fenómeno de la Inconciencia Moral Absoluta, y su Posibilidad de Transformación a partir de una Experiencia Relacional Correctiva.....	204
<i>María de la Paz Olivos Huneus / Universidad Católica de Chile</i>	
El Problema de la Localización de las Funciones Psicológicas Superiores.....	220
<i>Andrey Velásquez Fernández / Universidad del Valle</i>	
Estudios de Caso.....	226
Experiencia Orientada por el Psicoanálisis con el Niño y la Infancia en la Salud Mental.....	227
<i>David Alfonso Parada Morales / Universidad Nacional de Colombia</i>	



Editorial

LA MEMORIA Y LAS NARRATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN

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

Referencia Recomendada: Arango, A. (2016). Editorial. La memoria y las narrativas en la investigación. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 5-6.

*"Somos nuestra memoria, Somos ese quimérico museo de formas inconstantes,
Ese montón de espejos rotos" - Jorge Luis Borges*

Es un honor para mí presentarles la nueva edición de la Revista de Psicología GEPU, Volumen 7 Número 2, la cual corresponde al último número que acompaño como Editora de este maravilloso proyecto que nació desde uno de los grupos estudiantiles de Psicología en la Universidad del Valle, y que con orgullo hemos sostenido por más de 8 años, camino que nos ha dejado importantes aprendizajes y que nos ha permitido a muchos, ahora profesionales, formarnos como sujetos políticos a partir de las experiencias concretas que hemos vivido en los distintos procesos organizativos y escenarios académicos dentro y por fuera de la Universidad, elementos que hacen parte de nuestra memoria como Grupo Estudiantil y como Revista Académica.

Es precisamente sobre *"La memoria"* una de las cuestiones que quiero hacer mención en el presente artículo. Al respecto, algunos autores se han aproximado a una definición de Memoria que va más allá de la restitución anacrónica del pasado, como lo afirma Vázquez, F. (2001) la memoria se define como proceso y producto, construido a través de las relaciones y prácticas sociales, donde el lenguaje y la comunicación juegan un papel fundamental. De igual manera, el autor hace un llamado a abandonar la concepción tradicional de la memoria como una posesión individual, basada en la capacidad de conservar huellas más o menos exactas de cosas pasaron; por el contrario, nos invita a ver la memoria como una acción social encaminada a ayudarnos en la negociación de lo que nos está pasando.

La memoria como producto construido a partir del lenguaje, nos hace un llamado a destacar la importancia de las narrativas que se construyen alrededor de un fenómeno y que reflejan una interpretación de dicho fenómeno, pero no constituye *"la verdad"* sobre él, en este sentido, Ricoeur (1999) como recurso filosófico, le otorga importancia al uso de la hermenéutica, introduciendo a Gadamer con el tema del sentido y del significado, parte del supuesto ontológico que la verdad no existe, así como tampoco existe *"el hecho"*, de este modo lo que tenemos es un repertorio del pasado que nos permite explorar e indagar, puesto que en términos fenomenológicos, sin pasado no hay contenido, en este sentido la experiencia sería el pasado mismo. El pasado sería lo que conecta el presente y el futuro.

Este postulado está en consonancia con uno de los paradigmas de investigación en ciencias sociales, que es el socioconstruccionismo, el cual plantea que la realidad no existe sino que es producto de una construcción; así como tampoco existe el sujeto sino más bien unas subjetividades. Igualmente, a los comportamientos les corresponde una trama de significados que subyacen, en este sentido, la

función del lenguaje es expresar la realidad subjetiva teniendo en cuenta que esta experiencia está enmarcada en un tiempo determinado.

El acontecimiento tendría una serie de tramas narrativas, las cuales, según Ricoeur (1999) serían susceptibles de ser interpretadas, dicha posibilidad de interpretación es un legado de las ciencias de la religión y que ahora es asumido por los teóricos sociales para explicar los fenómenos de orden social. En este sentido, la pregunta que me subyace es ¿Que implica interpretar? ¿Que implica dar sentido? Habría que considerar primero que todo, la comprensión de la función social del lenguaje y el carácter compartido del sentido que le otorgamos a las cosas.

En este sentido, la memoria, por su parte, aparece como lo menciona Vázquez, F. (2001) como el eje de construcción del pasado, pero también del futuro, en tanto que dota de continuidad a la realidad y da sentido al presente. El principal aporte de este autor frente a la investigación en memoria, es entender que esta no obedece a una serie de colección mental de recuerdos más o menos compartidos acerca de hechos ya sucedidos e inmodificables; sino que por el contrario, la memoria se convierte en un mecanismo de reconstrucción y resignificación de elementos vivos no inertes, que están presentes o requieren ser incorporados al imaginario social, bien sea de una comunidad o colectivo, como una necesidad socialmente compartida de reactivación de la realidad pasada y presente y, en esa medida, de la proyección del futuro.

De ahí la importancia de las narrativas en la investigación, así como de la interpretación de dichas narrativas; de interpretar los sentidos, partiendo del supuesto que la verdad es un sentido; la verdad como texto, no como un hecho tangible, y ésta es fruto de la interpretación. De manera que uno comprende el fenómeno con un efecto explicativo, en este sentido explicar más es narrar mejor, lo que hace la investigación es de alguna manera cualificar la narración.

De este modo, abrimos la presente edición de la Revista de Psicología GEPU, agradeciendo a todos los que me apoyaron en el trabajo Editorial de la Revista, quienes construyeron conmigo todo un repertorio de historias que fuimos presentando en cada una de las ediciones, a modo de investigaciones, que no son otra cosa que narrativas acerca de un fenómeno. Seguimos pues, extendiendo la invitación a todos y todas (estudiantes, profesionales, docentes, líderes de movimientos sociales y políticos) a participar de los próximos números de la revista, enviando sus artículos, estudios de caso y/o reseñas que nos permita seguir avanzando en la interpretación de diversos fenómenos en nuestros contextos.

Referencias

Ricoeur, P. (1998). Tiempo y narración: Vol. 1. México: Siglo veintiuno.

Ricoeur, P. (1998). Tiempo y narración: Vol. 2. México: Siglo veintiuno.

Ricoeur, P. (1999). Tiempo y narración: Vol. 3. México: Siglo veintiuno.

Vázquez, F. (2001). Memorias, desmemorias y olvido. En Vázquez, F., La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario, (1 ed., pp. 13-60). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.



Artículos de Investigación Científica

MOTIVOS ASOCIADOS AL CONSUMO DE ALCOHOL EN ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Leonardo Pardo Jaime. *Psicólogo de la Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: elpjo99@gmail.com

María Liliana Muñoz Ortega. *Docente Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: lmunoz8@hotmail.com

Carolina Bernal. *Psicóloga Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: pscarolinabr@gmail.com

Diana Carolina Montaña Estupiñan. *Psicóloga Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: eveliommuu@hotmail.com

Jenny Carolina Rueda Pisco. *Psicóloga Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: carolrueda05@gmail.com

Maribel Salazar Gómez. *Psicóloga Corporación Universitaria Iberoamericana.*
Correo electrónico: maribelsalazargomes@gmail.com

Referencia Recomendada: Pardo-Jaime, L., Muñoz-Ortega, M. L., Bernal, C., Montaña-Estupiñan, D. C., Rueda-Pisco, J. C., & Salazar-Gómez, M. (2016). Motivos asociados al consumo de alcohol en estudiantes de la ciudad de Bogotá. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 8-23.

Resumen: La presente investigación pretendió establecer los motivos de consumo de alcohol en escolares de la ciudad de Bogotá. Para esto se aplicó el cuestionario de motivos de consumo de alcohol (CMC) a 1193 estudiantes que se encontraban cursando entre el grado sexto hasta el onceavo grado de secundaria de 2 colegios públicos y 4 colegios privados de la ciudad de Bogotá, 706 hombres, 471 mujeres y 16 estudiantes que no reportaron sexo con edades comprendidas entre los 10 y los 21 años de edad ($X = 13,32$). Dentro de los resultados se encontró que los motivos que más presentan los estudiantes para consumir alcohol son los motivos sociales y los motivos para sobresalir y los que menos influencia presentan son los motivos para manejar problemas y los motivos para tener conformidad con la vida.

Palabras Clave: Alcohol, Consumo de alcohol, Motivación.

Abstrac: The present investigation sought to establish the reasons for alcohol consumption among schoolchildren in the city of Bogota. For this questionnaire reasons alcohol (CMC) to 1193 students who were enrolled between grades six through eleven secondary 2 public schools and four private schools in Bogota, 706 men, 471 applied women and 16 students who did not report sex aged between 10 and 21 years of age ($X = 13.32$). Among the results, it found that the reasons that most students have to consume alcohol are social reasons and reasons to excel and have the least influence are the motives for handling problems and reasons to be under life.

Keywords: Alcohol, Alcohol Consumption, Motivation.

Recibido: 26 de Marzo de 2016 / **Aprobado:** 30 de Noviembre de 2016

Corporación Universitaria Iberoamericana / Colombia

Introducción

El consumo del alcohol es un problema que pone en peligro tanto el desarrollo individual, como el social (Organización Mundial de la Salud, 2011) en total la persona promedio en el mundo bebe 6,1 litros de alcohol cada año, además anualmente en el mundo 2,5 millones de personas mueren por causa del alcohol, algo que supera al SIDA y la Tuberculosis (Pijamasurf, 2011). En Colombia se ingiere 6,3 litros de alcohol anuales por persona donde el 61% de los colombianos entre los 12 y 65 años ha consumido alcohol en el último año y alrededor de 2,4 millones de personas presentan un consumo que se considera de riesgo (Silva, 2012; Ministerio de Salud y Protección Social, 2011).

En cuanto a la población adolescente, en años recientes el uso y abuso alcohólico ha aumentado exponencialmente, debido en gran medida a las condiciones socioculturales, y económicas (Landaeta, S/F) que estimulan el consumo. En general, los adolescentes comienzan su consumo entre los 13 y los 15 años de edad (Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e igualdad, 2008; Shaffer, Arizaga, Albarenque, & Haseitel, 2004), en Colombia, la población en general inicia el uso de alcohol en una edad promedio de 15 años, la cual es similar entre hombres y mujeres, además el 12% de los estudiantes pueden ser considerados estudiantes con signos de dependencia al alcohol (Programa Anti- Drogas Ilícitas de la Comunidad Andina PRADICAN, 2013).

Para el caso de los jóvenes colombianos, el inicio del consumo de alcohol se está presentando desde la etapa escolar, donde ésta es la droga de mayor consumo, sobre todo al momento de experimentar relaciones sociales por los adolescentes y jóvenes. Los resultados demuestran que la edad promedio del primer consumo es de 12 años, sin tener diferencia entre los hombres y las mujeres, adicional a esto también se evidencia una correlación positiva entre el grado cursado y el consumo de alcohol, es decir que a medida que se avanza en los cursos se incrementa el consumo de alcohol. Es importante recalcar que el mayor consumo se presenta en colegios privados y estratos altos (cinco y seis) pero el consumo de riesgo (alcohol artesanal) proviene de estratos bajos (uno y dos) y que la cerveza es la bebida preferida por los estudiantes por la facilidad para conseguirla y su bajo costo en comparación con otras bebidas (Ministerio de Justicia y del Derecho et al., 2011; Pérez, & Scoppetta, 2009).

Consecuencias del consumo de alcohol

La World Health Organization –WHO– (2014) manifiesta que las consecuencias del consumo de alcohol van desde la adquisición de enfermedades hasta la muerte, ya sea por situaciones asociadas al consumo o a exceso del mismo.

Es importante destacar que la adolescencia es un periodo crítico en el inicio y la experimentación del consumo (Espada Méndez, Griffin, & Botvin, 2003) ya que, el comienzo temprano está asociado con futuros comportamientos problemáticos (Barroso Mendes & Barbosa, 2009; Villareal, Sánchez, Musitu, & Varela, 2010) que van hasta los homicidios, suicidios, lesiones relacionadas a accidentes automovilísticos y situaciones

relacionadas con el ausentismo escolar y laboral, aumento de riesgo en el uso de otras drogas y el abuso de alcohol (Tamez-Rodríguez et al., 2012; Barroso et al., 2009).

También se asocia una carga de enfermedad atribuida al consumo, que es del 11,4% en consumidores con edades comprendidas entre los 15 y 24 años (Ávila, 2012) los cuales pueden padecer de enfermedades del hígado, gastrointestinales y cardiovasculares (Londoño et al., 2005; Tamez-Rodríguez et al., 2012). Una investigación realizada por Pérez et al. (2005) demostró que el consumo de alcohol genera fracaso escolar y abre la posibilidad de experimentar con otro tipo de sustancias.

La motivación para el consumo de alcohol

La motivación es considerada como un factor clave para la realización de tareas cotidianas que no llegan a representar un esfuerzo agobiante, debido a que no es directamente proporcional al valor del objetivo si no al grado de la importancia que el individuo le otorga. No obstante, existen personas que no presentan motivación intrínseca, es decir generada por ellas, sino que necesitan de un estímulo externo, bien sea sus superiores, entorno social, escolar, profesional, entre otros (Espada, 2006).

Con respecto a la motivación, según Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García (2012, p. 215) "el interés del practicante por la actividad y los motivos por los que practica son fundamentales para que este persista en su esfuerzo". Por tanto podía afirmarse que las metas u objetivos influyen claramente en ésta y esta a su vez en la capacidad del individuo de esforzarse para conseguir lo propuesto.

En cuanto al consumo de alcohol de los jóvenes, la motivación para el consumo se debe a varios factores, donde puede estar relacionado, como estímulos externos, a factores sociales y culturales, así como también está asociado con las situaciones intrínsecas que inducen su consumo (Palacios 2012, Castellanos, 2010; Moral, Rodríguez & Sirvent, 2005). Para Palacios (2012), los motivos que llevan a los adolescentes a consumir alcohol están relacionados con factores de tipo cognoscitivo, de afrontamiento, afectivos, hedónicos o de placer y estados sociales.

Otra investigación resalta que, dentro de los motivos que llevan al primer consumo de alcohol, está la búsqueda de sensaciones, la curiosidad, la búsqueda de evasión de la rutina, la euforia, la desinhibición y las ilusiones de fortaleza y vigor físico, donde se concibe la motivación al consumo como un todo en el que se interrelacionan factores intraindividuales, genéticos, de predisposición individuales vistos desde las perspectivas individual, micro y macro social (Moral, et al., 2005).

Por su parte, Castellanos (2010), acorde con la teoría humanista, al analizar la motivación al consumo de alcohol, plantea como los individuos son capaces de presentar etapas tratando de cumplir con sus necesidades básicas, la internalización de regulaciones conductuales y las influencias ambientales, pasando de la heteronomía a la autorrealización, determinada por el locus de causalidad que refiere a la fuente

iniciadora y reguladora de los factores intrínsecos y extrínsecos. Albarracín y Muñoz (2008) demuestran que el consumo de alcohol se incrementa cuando este es motivado por las emociones agradables y que también es utilizado como un factor que facilita los procesos de socialización ya que estimula sensaciones de seguridad frente a sus pares, mostrándolo más seguro de sí mismo y arriesgado.

En el contexto de estudiantes de secundaria se ha demostrado, a través de la aplicación de varios instrumentos, que el consumo de alcohol se presenta en ellos cuando en la familia se evidencian conflictos, existe una baja comunicación y los padres son poco sensibles ante las necesidades del adolescente (Pérez et al., 2005). Adicional a esto, es importante considerar la percepción que las redes de apoyo tienen frente al consumo de alcohol, ya que las actitudes de aprobación o desaprobación de estas redes pueden influir en la situación por la cual el adolescente puede llegar a consumir alcohol (Cicua, Méndez & Muñoz, 2008).

El consumo de alcohol de jóvenes genera hoy en día una creciente preocupación en toda la sociedad por las grandes implicaciones físicas, psicológicas y mentales que puede acarrear. En Colombia, acerca del consumo de alcohol en adolescentes es claro el consumo de esta sustancia en los estudiantes escolares de secundaria (Pérez, & Scoppetta, 2009; Ministerio de Justicia y del Derecho et al., 2011). Este consumo se ha visto asociado al contexto social y cultural que se relacionan, entre otros factores personales, con la motivación que incita al consumo (Palacios 2012, Castellanos, 2010; Moral et al., 2005; Albarracín & Muñoz, 2008; Pérez et al., 2005; Cicua, Méndez & Muñoz, 2008).

El conocer los motivos que inducen al consumo de alcohol permite analizar las dinámicas de este consumo y la planeación de estrategias de prevención. Buscando aportar a la comprensión del consumo de alcohol en los escolares de la ciudad de Bogotá, la presente investigación parte del interrogante ¿Qué motivos están asociados al consumo de alcohol en escolares de secundaria de Bogotá de colegios públicos y privados?

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un estudio de tipo descriptivo donde se realizó comparaciones entre subgrupos de acuerdo al sexo, grados que cursan y la modalidad pública y privada de los colegios.

Sujetos

Para esta investigación se contó con la participación de 1193 estudiantes de secundaria, 706 hombres, 471 mujeres y 16 estudiantes que no reportaron sexo, de 2 colegios públicos, lo cuales sumaron 675 estudiantes y 4 colegios privados que sumaron 518 estudiantes, todos ellos se encontraban cursando desde 6° a 11° y tenían edades comprendidas entre los 10 y los 21 años de edad ($X = 13,32$).

Instrumentos

Para esta investigación se aplicó el Cuestionario de Motivos de Consumo de Alcohol (CMC) de Cooper validado y adaptado al español por Terán (2005). Este instrumento consta de 20 reactivos que evalúan cuatro categorías de motivos para el uso de alcohol: los motivos para manejar problemas (ítems 1, 4, 6, 15 y 17), los motivos para tener conformidad con su vida (ítems 2, 8, 12, 19 y 20), los motivos sociales (ítems 3, 5, 11, 14 y 16) y los motivos para sobresalir (ítems 7, 9, 10, 13 y 18).

Cada reactivo es evaluado bajo una escala de cinco opciones de respuesta (1 nunca / casi nunca, 2 pocas veces, 3 la mitad de las veces, 4 la mayoría de las veces y 5 siempre) y obteniendo un puntaje total que va de un mínimo de 20 a un máximo de 100. Un puntaje mayor indica más motivos para consumir alcohol.

Resultados

Para la presentación de los resultados, los datos se mostraran de forma general, para después presentarlos de acuerdo a los objetivos establecidos.

Resultados Generales

Como lo muestra la tabla 1, la escala de manejo de problemas se evidencia que la respuesta que más se repitió es nunca / casi nunca (puntuación 5), además, la media de la puntuación fue de 6,50 y esta se desvía 2,94 unidades en promedio, lo cual indica que los puntajes se mueven en niveles bajos de la prueba, a pesar de esto, se puede establecer que tiende a ser un motivo influyente para que los participantes consuman alcohol.

Para la escala de conformidad con su vida los resultados son muy similares, la respuesta que más se repitió fue nunca / casi nunca (puntuación 5) y la media de la puntuación fue de 5,59, la cual a su vez se desvía, en promedio, 1,66 unidades, lo cual refleja que los puntajes se mueven en niveles bajos de la prueba y a su vez se evidencia que no es un factor que motive a los participantes a consumir alcohol.

Al analizar los resultados de la escala de motivos sociales la respuesta que más se repitió fue nunca / casi nunca (puntuación 5) y la media de la puntuación es de 8,62 con una desviación, en promedio, de 4,47 unidades, lo cual muestra que, si bien los puntajes se mueven en niveles bajos de la prueba, hay una tendencia a considerar los motivos sociales como un factor para consumir alcohol.

La escala para sobresalir muestra que la respuesta que más se repite es nunca / casi nunca (puntuación 5) y la media de la puntuación es de 6,84 con una desviación de 3,22 unidades en promedio, lo cual podría indicar que el motivo para sobresalir es un factor influyente para consumir alcohol, a pesar de que la puntuación se mueve en niveles bajos de la prueba.

Tabla 1. Medidas de tendencia central del total de aplicaciones del CMC

		Manejo_Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
N	Válido	1193	1193	1193	1193
	Perdidos	0	0	0	0
Media		6,50	5,59	8,62	6,84
Mediana		5,00	5,00	7,00	5,00
Moda		5	5	5	5
Desviación estándar		2,942	1,668	4,473	3,226
Varianza		8,658	2,783	20,003	10,405
Rango		21	21	22	21
Mínimo		4	4	3	4
Máximo		25	25	25	25

Resultados por sexo

El análisis de los participantes del sexo masculino (véase tabla 2) muestran que los puntajes medios de los motivos para manejar problemas fue de 6,69, en los motivos para tener conformidad con su vida fue de 5,75, en los motivos sociales es de 9,24 y con los motivos para sobrevivir fue de 7,16. A su vez, estos puntajes presentan una desviación promedio de 3,11 unidades para el manejo de problemas, de 1,90 unidades en los motivos para tener conformidad, de 4,75 unidades para los motivos sociales y de 3,45 unidades en los motivos para sobresalir.

Tabla 2. Medidas de tendencia central de los estudiantes del sexo masculino

SEXO	MTC	Manejo_Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Masculino	Media	6,69	5,75	9,24	7,16
	Mediana	5	5	7	5
	Desviación estándar	3,113	1,905	4,795	3,454
	Varianza	9,688	3,629	22,99	11,931
	Rango	21	21	22	21
	Mínimo	4	4	3	4
	Máximo	25	25	25	25

Estos resultados indican que para los participantes del sexo masculino, los motivos sociales y los motivos para sobresalir, son los que mayor incidencia tienen para que consuman alcohol, mientras que los motivos para el manejo de problemas y para tener conformidad con su vida no influyen de manera contundente en la decisión de consumir.

Al verificar los resultados del sexo femenino (véase tabla 3) se observa que en los motivos para manejar problemas presentan promedios de 6,15 con una desviación promedio de 2,59 unidades, los motivos para tener conformidad presentaron una media de 5,34 y una desviación, en promedio, de 1,20 unidades, para los motivos sociales, la media fue de 7,61 con una desviación promedio de 3,68 unidades y los motivos para sobresalir presentaron un puntaje medio de 6,29 y una desviación promedio de 2,67.

A la luz de estos resultados, los motivos sociales son los que más motivan a las participantes a consumir alcohol, seguido de los motivos para sobresalir y para el manejo

de problemas; los motivos para tener conformidad no parecen ser motivos fuertes para el consumo en esta población.

Tabla 3. Medidas de tendencia central de los estudiantes del sexo femenino

SEXO	MTC	Manejo_Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Femenino	Media	6,15	5,34	7,61	6,29
	Mediana	5	5	6	5
	Desviación estándar	2,592	1,206	3,688	2,672
	Varianza	6,718	1,455	13,601	7,14
	Rango	18	14	21	21
	Mínimo	4	4	4	4
	Máximo	22	18	25	25

Para determinar si existen diferencias significativas entre sexos, se utilizó la prueba t para muestras independientes. En la tabla 4 se establece los resultados de ésta.

Tabla 4. Prueba t para comparar las medias por sexo

Prueba de muestras independientes

Escalas	Varianzas Iguales	Prueba de Levene de calidad de prueba t para la igualdad de medias varianzas						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Manejo Problemas	Se asumen	14,450	,000	3,067	1175	,002	,532	,173
	No se asumen			3,180	1118,906	,002	,532	,167
Conformidad	Se asumen	44,661	,000	4,202	1175	,000	,415	,099
	No se asumen			4,578	1172,020	,000	,415	,091
Sociales	Se asumen	61,465	,000	6,250	1175	,000	1,631	,261
	No se asumen			6,579	1151,497	,000	1,631	,248
Sobresalir	Se asumen	37,269	,000	4,590	1175	,000	,864	,188
	No se asumen			4,827	1149,589	,000	,864	,179

Para poder analizar estos resultados, lo primero que se debe establecer es si se asume o no varianzas iguales, para esto es necesario basarse en el nivel de significancia de la prueba de Levene, en la cual, si esta es mayor a 0,05, se asumen varianzas iguales, en caso contrario se asume que son diferentes (García, González & Jornet, 2010). Con base en la prueba de Levene, las varianzas deben asumirse como diferentes.

Al verificar los niveles de significancia bilateral de la prueba t, se puede identificar que, en todas las escalas, hay diferencias significativas entre los sexos (véase tabla 4), debido a que estas presentan un nivel de significancia es menor a 0,005 (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esta diferencia se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5. Comparación de medias por sexo

Estadísticas de grupo						
ESCALAS	SEXO	N	Media	Desviación estándar	Media de error	
Manejo Problemas	Masculino	706	6,69	3,113	,117	
	Femenino	471	6,15	2,592	,119	
Conformidad	Masculino	706	5,75	1,905	,072	
	Femenino	471	5,34	1,206	,056	
Sociales	Masculino	706	9,24	4,795	,180	
	Femenino	471	7,61	3,688	,170	
Sobresalir	Masculino	706	7,16	3,454	,130	
	Femenino	471	6,29	2,672	,123	

Resultados por Grado

Para poder realizar este análisis, se agruparon los estudiantes de sexto, séptimo y octavo en el grupo 1 y los estudiantes de noveno, decimo y once en el grupo 2.

Tabla 6. Medidas de tendencia central de los grados comprendidos en el grupo 1

Grupo	MTC	Manejo Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Grupo 1	Media	6,14	5,47	7,30	6,16
	Mediana	5,00	5,00	6,00	5,00
	Desviación estándar	2,692	1,602	3,568	2,684
	Varianza	7,248	2,565	12,732	7,203
	Rango	21	21	20	21
	Mínimo	4	4	5	4
	Máximo	25	25	25	25

Los resultados del grupo 1 muestran que los motivos para manejar problemas tienen una media de 6,14 y una desviación promedio de 2,69 unidades, en los motivos para generar conformidad con su vida presenta un promedio de 5,47 y una desviación de 1,60 unidades en promedio, en los motivos sociales el puntaje medio es de 7,30 con una desviación de 3,56 unidades en promedio y en los motivos para sobresalir muestran una media de 6,16 y una desviación, en promedio, de 2,68 unidades (véase tabla 6). Con base en estos resultados, se puede indicar que para los estudiantes que se encuentran en el grupo 1, los motivos sociales, los motivos para sobresalir y los motivos para manejar problemas incentivan el consumo de alcohol.

Tabla 7. Medidas de tendencia central para los grados comprendidos en el grupo 2

Grupo	MTC	Manejo Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Grupo 2	Media	6,99	5,75	10,45	7,78
	Mediana	5,00	5,00	9,00	6,00
	Desviación estándar	3,199	1,747	4,936	3,655
	Varianza	10,230	3,052	24,368	13,361
	Rango	18	15	22	17
	Mínimo	4	4	3	4
	Máximo	22	19	25	21

En el grupo 2, los resultados muestran que la media de los motivos para el manejo de problemas es de 6,99, en los motivos para tener conformidad con su vida es de 5,75, en cuanto a los motivos sociales la media es de 10,45 y en los motivos para sobresalir es de 7,78. Al considerar que las desviaciones promedio son de 3,19, 1,74, 4,93 y 3,65 respectivamente (véase tabla 7), se puede establecer que para el grupo 2 los motivos sociales son los que más se utilizan para consumir alcohol, seguido por los motivos para sobresalir. En cuanto a los motivos para el manejo de problemas y para tener conformidad con su vida parece no tener una influencia alta frente a los motivos que llevan al consumo.

Al verificar si existieron diferencias entre los grupos se utilizó la prueba t para muestras independientes (véase tabla 8).

De acuerdo a lo mostrado en la tabla 8, y basándonos en la prueba de Levene (García et al., 2010) se establece que se deben asumir varianzas diferentes. Adicional a esto, también se refleja que los niveles de significancia bilateral de la prueba t son menores a 0,005, lo cual implica que hay diferencias significativas en los dos grupos. En la tabla 9 se puede observar de manera más clara la comparación de las medias de los dos grupos.

Tabla 8. Prueba t para comparar las medias por grupo

Prueba de muestras independientes								
Escalas	Varianzas Iguales	Prueba Levene calidad varianzas	de de prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Manejo Problemas	Se asumen	38,158	,000	-5,012	1189	,000	-,858	,171
	No se asumen			-4,877	959,421	,000	-,858	,176
Conformidad	Se asumen	14,846	,000	-2,903	1189	,004	-,284	,098
	No se asumen			-2,863	1018,251	,004	-,284	,099
Sociales	Se asumen	124,678	,000	-12,785	1189	,000	-3,150	,246
	No se asumen			-12,157	858,850	,000	-3,150	,259
Sobresalir	Se asumen	104,291	,000	-8,819	1189	,000	-1,620	,184
	No se asumen			-8,405	868,632	,000	-1,620	,193

Tabla 9. Comparación de medias por grupo

Estadísticas de grupo					
Escalas	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Manejo Problemas	Grupo 1	691	6,14	2,692	,102
	Grupo 2	500	6,99	3,199	,143
Conformidad	Grupo 1	691	5,47	1,602	,061
	Grupo 2	500	5,75	1,747	,078
Sociales	Grupo 1	691	7,30	3,568	,136
	Grupo 2	500	10,45	4,936	,221
Sobresalir	Grupo 1	691	6,16	2,684	,102
	Grupo 2	500	7,78	3,655	,163

Resultados por tipo de colegio

Al verificar los resultados por tipo de colegio, se puede establecer que, en las instituciones públicas, la media de los motivos para manejar problemas es de 6,02 con una desviación promedio de 2,51 puntos, en los motivos para tener conformidad la media es de 5,42 y una desviación de 1,43 puntos en promedio, en los motivos sociales la media es de 7,49 con una desviación promedio de 3,62 puntos y en los motivos para sobresalir la media es de 6,14 y presenta una desviación de 2,54 puntos promedio (véase tabla 10).

De acuerdo con estos resultados, en los estudiantes de colegios públicos, los motivos sociales, para sobresalir y para el manejo de problemas, son los que más influyen al momento de consumir alcohol; los motivos para tener conformidad son los que menos influencia tienen.

Tabla 10. Medidas de tendencia central de los resultados de estudiantes de colegios públicos

Tipo de Colegio	MTC	Manejo Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Publico	Media	6,02	5,42	7,49	6,14
	Mediana	5,00	5,00	6,00	5,00
	Desviación estándar	2,514	1,431	3,626	2,542
	Varianza	6,318	2,048	13,146	6,461
	Rango	21	21	22	21
	Mínimo	4	4	3	4
	Máximo	25	25	25	25

En cuanto a los estudiantes de colegios privados se encuentra que la media en los motivos para el manejo de problemas es de 7,11, en los motivos para tener conformidad, la media es de 5,81, en los motivos sociales la media es de 10,08 y en los motivos para sobresalir la media es de 7,76, estas medias presentan una desviación de 3,32, 1,91, 5,01 y 3,75 puntos respectivamente (véase tabla 11). Estos resultados muestran que para los estudiantes de colegios privados los motivos sociales, para sobresalir y para el manejo de problemas tiende a influenciar la decisión de consumir alcohol.

Tabla 11. Medidas de tendencia central de los resultados de los estudiantes de colegios privados

Tipo de Colegio	MTC	Manejo Problemas	Conformidad	Sociales	Sobresalir
Privado	Media	7,11	5,81	10,08	7,76
	Mediana	5,00	5,00	9,00	6,00
	Desviación estándar	3,324	1,913	5,018	3,753
	Varianza	11,049	3,659	25,185	14,084
	Rango	21	15	20	18
	Mínimo	4	5	5	4
	Máximo	25	20	25	22

La tabla 12 presenta el cálculo de la prueba t para muestras independientes para determinar la diferencia entre los estudiantes de los colegios públicos y los colegios privados. Tomando en cuenta la prueba de Levene se establece que se utilizaran los

datos cuando no se asumen varianzas iguales (García et al., 2010) y al observar la significancia bilateral de las cuatro escalas, se determina que en todas hay diferencias significativas entre los dos tipos de colegio, esto debido a que ninguna es superior a 0,005. Estas diferencias son posibles evidenciarlas en la tabla 13.

Tabla 12. Prueba t para mostrar las diferencias por tipo de colegio

Prueba de muestras independientes

Escalas	Varianzas iguales	Prueba de Levene de igualdad de varianzas de prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Manejo Problemas	Se asumen	62,595	,000	6,459	1191	,000	1,092	,169
	No se asumen			6,231	932,576	,000	1,092	,175
Conformidad	Se asumen	34,373	,000	4,044	1191	,000	,392	,097
	No se asumen			3,897	925,578	,000	,392	,100
Sociales	Se asumen	121,294	,000	10,336	1191	,000	2,588	,250
	No se asumen			9,917	903,016	,000	2,588	,261
Sobresalir	Se asumen	133,924	,000	8,859	1191	,000	1,617	,183
	No se asumen			8,436	863,061	,000	1,617	,192

Tabla 13. Comparación de medias por tipo de colegio

Estadísticas de grupo

Escala	Tipo Colegio	de N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Manejo Problemas	Privado	518	7,11	3,324	,146
	Publico	675	6,02	2,514	,097
Conformidad	Privado	518	5,81	1,913	,084
	Publico	675	5,42	1,431	,055
Sociales	Privado	518	10,08	5,018	,220
	Publico	675	7,49	3,626	,140
Sobresalir	Privado	518	7,76	3,753	,165
	Publico	675	6,14	2,542	,098

Conclusiones

Las investigaciones demuestran que el consumo de alcohol es perjudicial para la salud, no solo de aquellos que son consumidores, sino también de la sociedad en general (Organización Mundial de la Salud, 2011; Espada et al., 2003; Barroso et al., 2009; Villareal Et al., 2010; Tamez-Rodríguez et al., 2012; Ávila, 2012; Londoño et al., 2005; Pérez et al., 2005), además durante los últimos años este consumo ha venido en aumento y la edad de inicio del mismo se ha visto reducida tanto a nivel internacional (Landaeta, S/F; Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e igualdad, 2008; Shaffer Et al., 2004; Programa Anti- Drogas Ilícitas de la Comunidad Andina PRADICAN, 2013) como en el caso de los jóvenes colombianos (Ministerio de Justicia y del Derecho et al., 2011; Pérez, & Scoppetta, 2009).

A raíz de esto se consideró indispensable conocer los motivos que conducen al consumo de alcohol en los jóvenes, debido a que establecer estos motivos, permitirán establecer programas de prevención más efectivos. Para tal fin, se aplicó el instrumento Cuestionario de motivos del Consumo de Alcohol (CMC) diseñado por Cooper y adaptado por Terán en el 2005, el cual evalúa los motivos del consumo de alcohol en 4 escalas: 1) los motivos para manejar problemas, 2) los motivos para tener conformidad con su vida, 3) los motivos sociales y 4) los motivos para sobresalir. Después de realizada la aplicación, el análisis se realizó haciendo una comparación dentro de la población por sexo, por grado de escolaridad y por tipo de colegio.

Al verificar los resultados por sexo, estos indican que los motivos sociales y para sobresalir son los que influyen en la decisión de consumir alcohol para ambos sexos, sin embargo la diferencia radica en las mujeres ya que, para ellas el manejo de los problemas también constituye un factor influyente a la hora de consumir alcohol, mientras que para los hombres no presenta un factor que motive el consumo. Es necesario indicar que, al comparar los dos grupos, existen diferencias significativas entre ellos, las cuales indican que los hombres tienden a presentar un nivel más alto de motivación para el consumo de alcohol que las mujeres.

Para establecer los resultados por grado, estos se agruparon de acuerdo con el nivel que los estudiantes estaban cursando al momento de la aplicación, para lo cual se establece el grupo 1 (sexto, séptimo y octavo) y el grupo 2 (noveno, decimo y once). Estos indican que los motivos sociales y para sobresalir son influyentes para consumir alcohol en ambos grupos, sin embargo para el grupo 1, los motivos para manejar problemas también tienden a influir en el consumo. Al comparar los resultados de ambos grupos se encontraron diferencias significativas en los dos, la cual establece que los integrantes de los últimos grados presentan mayores niveles de motivación para el consumo que aquellos que están en los primeros grados.

En cuanto al tipo de colegio, los resultados demostraron que, tanto para los colegios públicos como para los colegios privados, los motivos sociales, para sobresalir y para el manejo de problemas son influyentes a la hora de decidir consumir alcohol. Al realizar la

comparación entre los dos tipos de colegio, se evidencio que son los colegios privados los que tienen índices de motivación más altos para consumir alcohol que los colegios públicos.

Tomando en cuenta el análisis de los resultados de la aplicación, se establece, a nivel general, que los motivos que llevan a los estudiantes de secundaria a consumir alcohol son los motivos sociales y los motivos para sobresalir, confirmando lo mostrado en algunas investigaciones realizadas anteriormente (Palacios 2012; Albarracín & Muñoz, 2008), en cuanto a los motivos para manejar problemas, parece que tienden a ser motivo para el consumo de alcohol en algunos participantes (Moral et al., 2005; Castellanos, 2010, Pérez et al., 2005; Cicua et al., 2008) y los motivos para tener conformidad con la vida no demuestran tener una gran influencia frente al consumo de alcohol, lo cual no es acorde a lo que manifiestan autores como Moral, et al. (2005), Castellanos (2010), Pérez et al. (2005) y Cicua et al. (2008).

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se plantea la necesidad de implementar programas de prevención desde los primeros años de bachillerato, donde se incentive la participación en las diferentes dinámicas sociales y esparcimiento de los adolescentes, ofreciendo un entrenamiento en el fortalecimiento del autoestima, la toma de decisiones, el desarrollo de las habilidades sociales, entre otros, con el fin de que ellos puedan afrontar las distintas problemáticas de consumo generadas por las presiones sociales, culturales y del entorno.

Referencias

- Albarracín, M. & Muñoz, L. (2008) Factores asociados al consumo de alcohol en estudiantes de los dos primeros años de carrera universitaria. *LIBERABIT*, 14. 49 – 61.
- Ávila, M. (2012). *Factores personales y psicosociales de los adolescentes en el consumo de alcohol H. matamoros, Tamaulipas, México* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Tesis_Digitales/Tesis_alcohol_adolescentes_factores.pdf
- Barroso, T., Mendes, A., & Barbosa, A. (2009). *Análisis del fenómeno del consumo de alcohol entre adolescentes estudio realizado con adolescentes del 3º ciclo de escuelas públicas*. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 17(3). 347-353. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n3/es_11.pdf
- Castellanos, C. (2010). *Efectos de la entrevista motivacional autónoma en jóvenes consumidores de alcohol*. Tesis para optar al título de Magister en Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cicua, D, Méndez, M. & Muñoz, L. (2008) *Factores del consumo de alcohol en adolescentes*. *Pensamiento Psicológico*, 4 (11). 115 – 134.

- Espada, G. M. (2006). *Nuestro motor emocional: la motivación*. España: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Espada, J., Méndez, X., Griffin, K., & Botvin, G. (2003). *Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas*. Papeles del psicólogo, 23(84), 9 - 17.
- García, R., González, J., & Jornet, J. (2010) *SPSS: PRUEBA T*. Grupo de innovación educativa universitat de valencia. Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf
- Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Landaeta, C. (S/F). *Adolescencia y alcohol*. [Blog Post] Psicoactiva.com, recuperado de <http://blog.psicoactiva.com/adolescencia-y-alcohol/>
- Londoño, C., García, W., Valencia, S., & Vinaccia, S. (2005) *Expectativas frente al consumo de alcohol en jóvenes universitarios colombianos*. Anales de psicología. 21(2), 259 – 267.
- Ministerio de Justicia y del Derecho, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Proyección Social, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito - UNODC Colombia, Organización de Estados Americanos – OEA, Embajada de los Estados Unidos de América. (2011). *Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar Colombia*. Colombia, Bogotá: Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social (04, 2011) *Simposio: El exceso de alcohol y el consumo moderado, implicaciones para la salud*, Simposio llevado a cabo en el congreso Hacia una estrategia de respuesta integral al consumo de alcohol en Colombia. Medellín.
- Ministerio de sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2008) *Guía sobre drogas 2007 – Alcohol*. Recuperado del sitio de internet del Gobierno de España: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/publicaciones/Guia2008/alcohol.htm>
- Moral, M., Rodríguez, F., Sirvent, C. (2005). *Motivadores de consumo de alcohol en adolescentes*. Análisis de diferencias intergenero y propuesta de un continuum etiológico. Adicciones, 17 (2), 105-120.
- Moreno, J., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J., & García, T. (2012). *Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física*. Revista de psicología del deporte, 21(2), 215-221.

- Organización Mundial de la Salud (2011) Alcohol (349) recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/>
- Palacios, J. (2012). *Exploración de los motivos para consumir alcohol en adolescentes*. Psicología Iberoamericana, 20 (1), 29-39.
- Pérez, A., & Scoppetta, O. (2009). *Consumo de alcohol en menores de 18 años en Colombia: 2008. Un estudio con jóvenes escolarizados de 12 a 17 años en 7 capitales de departamento y dos municipios pequeños*. Colombia, Bogotá: Nuevos Rumbos.
- Pérez, A, Martínez, M, Pérez, R, Leal, F, Jiménez, I & Martínez, J. (2005) *Alcohol en adolescentes: estudio sobre dependencia con aspectos psicológicos y sociofamiliares*. Medicina de familia, 6 (1). 28 – 33.
- Pijamasurf (2011) *Mapa del consumo de alcohol en el mundo; Moldavia es el país que más bebe*. Recuperado de <http://pijamasurf.com/2011/02/mapa-del-consumo-de-alcohol-en-el-mundo-moldovia-el-pais-que-mas-bebe/>
- Programa Anti- Drogas Ilícitas de la Comunidad Andina PRADICAN (2013). *II Estudio Epidemiológico Andino sobre Consumo de Drogas en la Población Universitaria. Informe Regional, 2012*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de http://www.comunidadandina.org/Upload/20132718338Informe_Regional.pdf
- Shaffer, C, Arizaga, V, Albarenque, M. & Haseitel, B (2004) *Alcoholismo en la Adolescencia*. Revista de posgrado de la vía cátedra de medicina N° 139. Recuperado de <http://med.unne.edu.ar/revista/revista139/alcohol.htm>
- Silva, S. (Diciembre 01, 2012) *Colombia, tercero en consumo de alcohol*. El espectador Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/salud/articulo-390021-colombia-tercero-consumo-de-alcohol>
- Tamez-Rodríguez, V., Cerda-Flores, R., Marín-Peña, E., Machado-Cervantes, J., Dávila-Canales, R., Rodríguez-Aguilar, L. & Martínez-Maldonado, R. (2012) *Evaluación del consumo de alcohol y sus motivaciones en estudiantes del noreste de México*. Medicina Universitaria, 15(58), 3 – 9.
- Terán, M. (2005). *Las motivaciones y el consumo de alcohol en jóvenes universitarios*. (Tesis de grado de maestría). Ciencias de Enfermería, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020151772.pdf>
- Villareal, M., Sanchez, J., Musitu, J. & Varela, R. (2010). *El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario*. Phychosocial Intervention, 19 (3); 253 – 264.

World Health Organization –WHO–. (2014). *Global status report on alcohol and health*.
Switzerland: WHO. Recuperado de
http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763_eng.pdf

LA RESILIENCIA COMUNITARIA EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA URBANA*

Edith Hernández. *Docente Universidad de Nariño. Psicóloga, Especialista en Gerencia en Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad, Especialista en Bioética, Magister en Docencia Universitaria, miembro Grupo de Investigación Libres Pensadores- Universidad de Nariño. Correo electrónico edith.oct@gmail.com*

Bairon Meneses. *Estudiante de octavo semestre de Psicología, Universidad de Nariño, miembro Grupo Libres Pensadores-Universidad de Nariño. Correo electrónico: baironmeneses@hotmail.com*

Nathaia Moreno. *Estudiante de octavo semestre del programa de Psicología, Universidad de Nariño, miembro Grupo Libres Pensadores- Universidad de Nariño. Correo electrónico: nathaliamoreno7@gmail.com*

Referencia recomendada: Hernández, E., Meneses, B., & Moreno, N. (2016). La resiliencia comunitaria en contextos de violencia urbana. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 24-46.

Resumen: La resiliencia comunitaria frente a los fenómenos de violencia urbana cobra gran importancia, dado que se constituye en un recurso colectivo de afrontamiento ante situaciones adversas. En este artículo se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo principal fue caracterizar los procesos de resiliencia comunitaria, en los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente de la Comuna 10 de la ciudad de San Juan de Pasto, Colombia; zona marcada por la violencia urbana que ha afectado históricamente los procesos comunitarios locales. La información se obtuvo mediante grupos focales y la aplicación de la Escala de Resiliencia Comunitaria (Ruiz, 2015). El proyecto se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico. Como resultados se encontró que, la identidad cultural y la autoestima colectiva son pilares que han alcanzado un buen nivel de desarrollo; por el contrario, y en concordancia con hallazgos de otros estudios, el humor social y la honestidad gubernamental requieren fortalecerse, lo que supone un desafío colectivo para afrontar creativamente la violencia urbana.

Palabras clave: Resiliencia Comunitaria, Pilares de resiliencia comunitaria, Violencia urbana.

Abstract: Community resilience to the phenomena of urban violence has a great importance, since it is constituted in a collective resource for coping in the face of adverse situations. This article presents the results of an investigation which main objective was characterizing the processes of community resilience at the Cementerio Central and Sol de Oriente neighborhoods at the Comuna number 10 in San Juan de Pasto city from Colombia, an area marked by urban violence that has historically affected the local community processes. The information was obtained through focal groups and application of Community Resilience Scale (Ruiz, 2015). The project was framed within the qualitative paradigm, with a hermeneutic historical approach. As a result, It was found that cultural identity and collective self-esteem are pillars that have reached a good level of development; conversely and in accordance with findings from other studies, social humor and governmental honesty need to be strengthened, which is a collective challenge to face in a creative way the urban violence.

Keywords: Community Resilience, Pillars of community resilience, Urban violence.

Recibido: 11 de Octubre de 2016 / **Aprobado:** 21 de Diciembre de 2016

Universidad de Nariño / Colombia

* Producto de Proyecto de Investigación “Canales de animación sociocultural para activar procesos de resiliencia comunitaria en la Comuna 10 de Pasto”, Grupo de Investigación Libres Pensadores – Programa de Psicología, Universidad de Nariño.

Introducción

La resiliencia es entendida como la capacidad de las personas, familias y comunidades para hacer frente a las amenazas presentes en cualquier ámbito, superarlas y salir fortalecidas de esa experiencia (Kotliarenco, Cáceres & Rojas, 1999; Rutter, 1993). En ese sentido, la resiliencia comunitaria como lo señalan Uriarte (2013); Melillo y Suarez (2001), es la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las adversidades y para reorganizarse, de modo que mejoren sus funciones, su estructura y su identidad. Uno de los fenómenos que más afecta a la resiliencia comunitaria es la violencia urbana por cuanto esta permea las estructuras sociales y las dinámicas que favorecen procesos de desarrollo y la sana convivencia. Así mismo, esta violencia va socavando poco a poco el sentido de comunidad, la percepción de seguridad, la identidad y la autoestima colectiva.

La violencia urbana no es un fenómeno ajeno a la Comuna 10; dicha comuna constituida por 41 barrios ubicados en el Corredor oriental del Municipio de Pasto; según informes del Consejo Noruego para Refugiados (2012), viven un creciente fenómeno de violencia, producto de la falta de planificación frente a procesos sociales y de la confluencia de población con diversas problemáticas, como el desplazamiento forzado, la conformación de pandillas y la reinserción de personas que pertenecieron a grupos armados ilegales. A esto se suma, las altas tasas de desempleo y pobreza, el creciente fenómeno de desescolarización de los jóvenes, el consumo sistémico de sustancias psicoactivas, la falta de organización comunitaria, así como evidentes niveles de pobreza y conformación de pandillas (Narváez, 2013). En dichos contextos, la violencia como experiencia cotidiana cobra un nuevo sentido, ya no restringida únicamente a los hechos delictuales en el espacio público (criminalidad violenta) o remitida a la violencia doméstica, sino también como una categoría social impuesta, como estigma territorial sobre los habitantes del sector, que presas de la exclusión social, reproducen y perpetúan dinámicas sociales que sostienen la violencia, la inseguridad y la pobreza (Carvajal, 2011, citado por Narváez, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo surge de una investigación cualitativa orientada a identificar los pilares de resiliencia comunitaria en contextos donde los fenómenos de violencia urbana son cotidianos y marcan la historia de dicha comunidad, en este caso los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente, pertenecientes a la Comuna 10 de la ciudad de Pasto. Además, se buscó comprender las vivencias de los habitantes de estos barrios frente al contexto de violencia urbana en el que habitan y las distintas formas o recursos de afrontamiento que poseen, especialmente desde lo sociocultural. Con los resultados obtenidos, el interés se proyecta hacia la formulación y ejecución de alternativas frente a la problemática actual de creciente violencia urbana, partiendo de las realidades, vivencias y recursos de los propios habitantes.

Resiliencia

El concepto de resiliencia ha cobrado gran importancia en los últimos años, tanto desde la perspectiva individual como también desde la comunitaria. El término proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997; Marzana, Marta & Mercuri, 2013). En ese sentido, la resiliencia es la capacidad de un material para recobrar su forma original, después de someterse a una presión deformadora. Este concepto retomado de la física se ha adaptado a las ciencias sociales; así, para Rutter, (1993) la resiliencia es la combinación de factores que permiten superar y afrontar las adversidades de la vida como fenómeno multifacético, que comprende tanto factores ambientales como personales. De ahí, que la resiliencia se entiende como la capacidad de las personas, familias y comunidades, para hacer frente a las amenazas o situaciones adversas, superarlas y salir fortalecidas (Becoña, 2006; Garmezy, 1991; Gauto, 2010; Grotberg 2006; Rutter 1993).

Para Spencer y Pynoos (1993); Puig y Rubio (2013), la resiliencia es una modalidad de ajuste que permite tolerar, manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de experiencias traumáticas sin una mayor desviación del curso del desarrollo, con la comprensión adecuada de la experiencia y sus subsecuentes reacciones. Es así, como la resiliencia es el resultado del equilibrio entre factores de riesgo y factores protectores e implica esa capacidad de proyectarse hacia el futuro pese a los acontecimientos desestabilizadores (Losel, Bliesener y Kofert, 1989, citado en Amar, Martínez & Utria, 2013; Utria, Amar, Martínez, Colmenares & Crespo, 2015). En el caso de las comunidades, la violencia y la inseguridad, son ejemplos claros de factores de riesgo; por su parte, la unión familiar y el apoyo social, actúan como factores de protección (Garmezy, 1991; Polk, 1997 citado en Marzana et al., 2013; Vera, Carbelo & Vecina, 2006).

La resiliencia comunitaria

Es un concepto aún más reciente que el de la resiliencia individual y es en el contexto latinoamericano donde ha tenido más auge. De acuerdo con Uriarte (2013), la resiliencia comunitaria se refiere al afrontamiento de los traumas y conflictos colectivos, por parte de grupos humanos en los cuales influyen otros aspectos psicosociales, además de las respuestas individuales al estrés. De esta forma, la resiliencia comunitaria se puede entender como la condición colectiva y la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las adversidades, sobreponerse a desastres para luego reorganizarse, de modo que mejoren sus funciones, su estructura y su identidad (Marzana et al., 2013; Uriarte, 2013; Suárez Ojeda & Jara De La Márquez, 2007). Por lo tanto, es un proceso y una condición colectiva, que se construye en el día a día, con recursos comunitarios compartidos de manera sinérgica por personas con objetivos comunes.

Se han podido identificar un grupo de factores fundamentales para el desarrollo de la resiliencia comunitaria, a los cuales se los ha denominado "pilares de resiliencia" y hacen parte de las grandes categorías de análisis del presente trabajo. Dichos pilares son, la

autoestima colectiva, la identidad cultural, la honestidad gubernamental y el humor social (Melillo & Suarez, 2001).

Pilares de resiliencia comunitaria

Autoestima colectiva. Hace referencia a la actitud y al sentimiento de orgullo por el lugar en el que se vive y del que uno se siente originario (Uriarte, 2013). Implica el amor por las costumbres, la aceptación de los valores, sentirse dueño del ambiente físico que está alrededor. Este es un factor importante para resolver los problemas y las adversidades que se presentan en la comunidad.

Desde la perspectiva de Ruiz (2015), la autoestima colectiva constituye la dimensión afectiva de la resiliencia comunitaria ya que los integrantes de la colectividad crean apego, identificación y valoración positiva por el lugar en el que habitan. Por su parte, Carvalho y Mattar (2014) proponen que la autoestima colectiva genera sentimientos de orgullo por la comunidad en la que se reside, sentimientos de satisfacción por integrar dicha comunidad y reconocimiento como parte de ella; también implica actitudes para compartir los valores que ésta inspira.

Identidad cultural. Representa el conjunto de elementos propios, que recogen la tradición y la historia de un grupo humano y está estrechamente unida a la noción de cultura (Suarez Ojeda, 2001). Para Molano (2006), el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. De acuerdo con Menoni y Klasse (2007), hay un consenso frente en que aquellos pueblos que respetan y mantienen los elementos que conforman su identidad tienen mayor fuerza en los momentos de adversidad.

La conformación de la identidad cultural se da en un proceso consciente de construcción, en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas, en un espacio geosociocultural concreto (Larrain, 2003); surge a partir de la internalización de actitudes y expectativas de otros, las cuales se convierten en objetos de continua reflexión durante las prácticas cotidianas. Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad.

La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural; siguiendo con Molano (2006), aquella no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro. Por lo tanto, la identidad cultural implica también, que las personas o grupos se reconozcan históricamente en su propio entorno físico y social, y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo y dinámico (Velasco, 1998).

Honestidad estatal. Implica la existencia de una conciencia grupal que condena la deshonestidad de los funcionarios del gobierno y valora el honesto ejercicio de la función pública (Suarez Ojeda, 2001). Las comunidades esperan que la gestión que hace el

gobierno sea transparente, limpia, honesta y con sentido de justicia, aplicando las leyes con imparcialidad (Uriarte, 2013).

Uriarte (2010), afirma que bajo un gobierno con autoridad y una justicia apropiadas, los individuos, las instituciones, las asociaciones, los servicios y las empresas están más dispuestas a cooperar voluntariamente, e incluso a aceptar más fácilmente los posibles resultados negativos de los procesos que éstos llevan a cabo. La honestidad gubernamental es entendida por Calderón, (2009) y Suarez Ojeda (2001) como la contrapartida de la corrupción que desgasta los vínculos sociales. Por su parte, Menoni y Klasse, (2007) la describen como “antípodas” de valores como, el fatalismo, el autoritarismo y la corrupción.

Cuando la comunidad tiene un nivel de representatividad importante a través de sus líderes, aumenta su capacidad de organizar colectivamente acciones que promuevan el afrontamiento local frente a las adversidades o problemas sociales. Por ello, en el contexto del estudio de la resiliencia comunitaria, la capacidad crítica de las comunidades sobre las instituciones sociales, es un factor que favorece su desarrollo.

Humor social. Varias posturas coinciden en que el humor es la posibilidad humana a través de la cual se puede enfrentar de forma creativa, placentera y/o festiva una situación contradictoria entre una condición deseada y una no deseada (Rodríguez, 2002; Vanistendael & Lecomte, (2002). Desde la perspectiva de Kotliarenko, et al. (1997), el humor es uno de los factores más importantes y constitutivos dentro de la resiliencia; el humor se direcciona hacia las transformaciones cognitivas, dado que implica la capacidad de algunos grupos o colectividades para encontrar lo cómico en las propias tragedias y expresar con palabras, gestos o actitudes, los elementos cómicos e incongruentes de una situación dada, logrando así un efecto esperanzador (Kotliarenko, et al., 1997; Kraft, 2004; Menoni & Klasse, 2007; Uriarte, 2013).

De acuerdo con Begoña & Jáuregui (2006); Jáuregui & Fernández (2006), el humor permite hacer más ligeras las adversidades, tomar distancia emocional para visibilizar nuevos horizontes y analizar más objetivamente las situaciones, posibilitando un crecimiento a partir de las crisis. Sin embargo, el humor favorece la resiliencia, solamente si existe el eje transversal de la adversidad o vulnerabilidad; así, el humor es un recurso creativo que permite encontrar respuestas nuevas a situaciones que parecen no tener salida (Rodríguez, 2002); si el humor aparece fuera de contexto de la situación adversa no facilita el desarrollo de factores protectores y se constituye simplemente en un hecho aislado. Finalmente, el humor social reafirma los lazos de amistad, el sentido de pertenencia y los sentimientos de bienestar entre los integrantes de un colectivo, lo que favorece a su vez la resiliencia comunitaria (Melillo & Suarez, 2001; Ruiz, 2015).

Violencia Urbana y resiliencia comunitaria

La violencia se ha extendido por todos los países y ciudades de la región Latinoamericana con características y ritmos propios, generando así varios cambios en diferentes aspectos sociales, como son, la lógica del urbanismo (blindaje de la ciudad y

nuevas formas de segregación residencial); en los comportamientos de la población (sentimientos de angustia y desamparo); en la interacción social (reducción de la ciudadanía y nuevas formas de socialización) y en la militarización de las ciudades, entre otros; todo esto ha generado la reducción de la calidad de vida de la población, una constante percepción de inseguridad y problemas como, homicidios, pérdidas materiales, desplazamiento forzado, sentimientos de incapacidad, entre otros (Carrión, 2008).

La violencia urbana es un elemento estructural de orden social que involucra actores, recursos, motivaciones, organizaciones e instituciones que pueden o no estar amparados por la legalidad (Camacho & Guzmán, 1990). Los escenarios de violencia urbana muestran diferentes expresiones de la misma, entre las más sobresalientes están los atracos, las riñas, los ajustes de cuentas, los enfrentamientos militares y las limpiezas sociales. Cada una de estas expresiones involucra actores específicos altamente organizados y apoyados por infraestructuras bien definidas. Un rasgo muy significativo de este tipo de violencia es que ésta se presenta entre los "pobres" de las grandes ciudades. La clase media y los sectores adinerados ven a aquellos como una amenaza, y se perciben a sí mismos como las víctimas de agresiones y delitos. Sin embargo, quienes padecen la violencia más intensa o letal, son los pobres mismos, que a su vez son víctimas y victimarios de este proceso (Chaux, 2002).

Frente a situaciones sociales difíciles, como el caso de la violencia urbana, la resiliencia comunitaria en los últimos años se ha convertido en el punto de arranque de importantes intervenciones (Camacho, 1990; Camacho & Guzmán, 1997; Conrado, 2014). Algunos estudios muestran cómo la activación de pilares de resiliencia comunitaria lleva a las comunidades a apropiarse estrategias de supervivencia, esquemas de organización, vinculación, establecimiento de lazos sociales, construcción de redes comunitarias, aprendizajes colectivos y promoción de sentidos de vida y de comunidad (Narváez, 2013).

Método

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, entendido como el proceso riguroso que busca describir, comprender y analizar en profundidad fenómenos sociales en un medio habitual (Anguera & Arnau, 1998; Pérez-Serrano, 1994; Taylor & Bogdan, 1987). La investigación cualitativa asume un modelo flexible y susceptible de cambio, es inductiva y no está orientada a la comprobación de hipótesis; es ante todo intensiva en lo que le interesa (Strauss & Corbin 2001; Deslauriers, 2005; Delgado & Gutiérrez, 1999; Taylor & Bogdan, 1987). Por sus características, el presente estudio se identifica con los presupuestos de Ocampo y Ferguson (2012), en cuanto a que la investigación cualitativa se inspira en la experiencia de la vida cotidiana y en el sentido común que intenta sistematizar; los significados son contruidos principalmente por los actores y enmarcados culturalmente. En este caso, el fenómeno sujeto de estudio fue la resiliencia comunitaria en un contexto de violencia urbana.

El trabajo responde al enfoque histórico hermenéutico en tanto se acude a procesos interpretativos de la realidad social y humana, bajo una perspectiva doble de presente y

pasado (Sandoval, 2002). Se tomó la etnografía como el método para alcanzar el objetivo planteado, dado que facilita el estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo. Siguiendo los lineamientos de Murillo y Martínez (2010) y Nolla (1997), el proceso consistió en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables; incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos. Con este método fue posible adentrarse en el mundo sociocultural de los barrios Sol de Oriente y Cementerio Central, para identificar los pilares de resiliencia comunitaria.

Participantes

La unidad de análisis la constituyó la Comuna 10 de San Juan de Pasto y la unidad de trabajo estuvo conformada por jóvenes y adultos que viven en los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente de dicha Comuna, y que de manera voluntaria desearon participar del estudio.

Técnicas e Instrumentos

La información se recogió con la ayuda de las técnicas que se describen a continuación.

Grupo focal. Es una técnica asimilable a la entrevista grupal. Debe su nombre “focal” porque fija su atención e interés en un tema específico de estudio, y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros; se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (Calvache, 2009 y Martínez, 2004).

Para efectos de esta investigación, se conformaron cuatro grupos focales, cada uno con diez personas clave, habitantes de los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente; se preparó previamente un banco de preguntas que sirvió de guía, cuidando de no alterar la espontaneidad de la participación del grupo durante su desarrollo. Los participantes presentaron relatos relacionados con la historia de su comunidad, sus percepciones y vivencias en cuanto al fenómeno de violencia urbana y los mecanismos que han utilizado para enfrentarla. Previo consentimiento informado se grabó la información recogida y luego se efectuó la transcripción total de la misma en matrices categoriales.

Con el fin de triangular la información, se aplicó la Escala de resiliencia comunitaria, validada por Ruiz (2015), quien la estructuró y utilizó en el marco de un estudio de violencia criminal. Dicha escala (de uso libre), contiene los grandes pilares de la resiliencia comunitaria propuestos por la literatura revisada y se ajusta a los fines de la presente investigación.

Plan de Análisis

El análisis de la información comenzó desde la recogida de los primeros datos y continuó durante todo el proceso; así, siguiendo un camino de descubrimiento progresivo, se acudió a las herramientas del análisis en progreso (Bogdan & Biklen, 1982; Taylor & Bogdan, 1987). Se optó por la organización categorial, trabajo que se realizó en tres fases a saber, a) *descubrimiento*, acopiando toda la información de una manera textual, obtenida a través de los grupos focales; luego se la organizó en matrices, se leyó repetidamente los datos para ir descubriendo los patrones y la información más recurrente, para dar paso a un análisis más profundo; b) *codificación*, se segmentó el conjunto inicial de datos a partir de las categorías descriptivas establecidas, cuidando de no perder el sentido de la totalidad se reagrupó la información y se establecieron relaciones significativas; y c) *relativización de los datos*; aquí a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas previamente, se amplió la conceptualización y se refinó el análisis de la información.

El desarrollo de estos tres pasos, se repitió varias veces con la finalidad de generar confiabilidad y validez de los datos y por tanto, de las conceptualizaciones. La progresión del análisis avanzó desde la descripción hasta la comprensión, y desde lo concreto hasta lo más complejo. Con respecto a la información recogida en la escala de resiliencia comunitaria, se analizó por medio de frecuencias simples.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de la información, tanto de los grupos focales como de la escala de resiliencia, se presentan a continuación teniendo en cuenta las categorías objeto de interés que se muestran en la tabla 1.

Categoría principal	Subcategorías	Dimensiones
Resiliencia comunitaria	Identidad cultural	Historia cultural Costumbres y tradiciones Sentido de comunidad
	Autoestima colectiva	Valores compartidos Sentimientos de orgullo Percepción de autoeficacia
	Honestidad gubernamental	Sentido de justicia social Confianza en las instituciones Cooperación en proyectos del Estado
	Humor social	Bromas compartidas Situaciones cómicas surgidas de adversidad

Violencia urbana como categoría transversal

Tabla 1. Categorías, subcategorías y dimensiones de la investigación
Fuente. Esta investigación

Identidad Cultural

Los habitantes de la comunidad, identifican aspectos históricos significativos relacionados con sus orígenes; dicha capacidad de reconocer el pasado y mantener vigente su historia, ha influido positivamente en su sentido de pertenencia. Afirman que su barrio tuvo un importante papel en el ingreso de personas foráneas hacia la ciudad, conjuntamente con mercancías, productos agrícolas para el comercio y visitantes en general. Este aspecto les genera sentimientos de orgullo dado que su barrio fue la puerta de entrada hacia la ciudad de Pasto y símbolo de desarrollo.

Se identifica que el sentido de pertenencia y sentido de comunidad, se han desarrollado en gran medida, a partir de la preocupación compartida frente a sus necesidades y problemas colectivos, así como la unión de sus esfuerzos para resolverlos a través del trabajo conjunto en causas comunes. Se observa que las circunstancias contextuales de violencia urbana y las necesidades compartidas de esta población en un determinado momento de su historia, han contribuido a promover la participación comunitaria, el compromiso y el sentido de pertenencia, el orgullo y la autoestima colectiva; los habitantes de este sector se consideran un buen ejemplo para otros, porque como grupo han forjado su creciente desarrollo, a partir de la satisfacción de necesidades básicas.

En cuanto a ceremonias y costumbres, elementos importantes de la identidad cultural, las celebraciones religiosas cobran mucha importancia, especialmente la navidad, dado que éstas favorecen valores como la unión, la colaboración y la solidaridad entre sus habitantes. Respecto a las creencias de la comunidad, en el pasado predominaban algunas muy tradicionales, relacionadas con espantos, brujerías y daños o maleficios; sin embargo, las creencias religiosas han desplazado paulatinamente dichos elementos culturales de pensamiento mágico y supersticioso.

Autoestima colectiva

Los habitantes muestran agrado y sentimientos de orgullo por su comunidad; refieren sentirse felices habitando dicho lugar y han interiorizado la idea de ser una gran familia que comparte sus problemas y se apoya mutuamente. Igualmente, han desarrollado un sentido de protección comunitaria, al desplegar comportamientos de prevención en cuanto a las personas ajenas al barrio que llegan a habitarlo y que pueden representar algún peligro; por tanto, la ayuda mutua, la solidaridad y la empatía ante la adversidad, refuerzan el sentido de comunidad y el compromiso compartido que se ha desarrollado a través del tiempo.

Respecto a las normas sociales, al interior de la comunidad se han establecido algunas pautas para la buena convivencia; los habitantes de los barrios estudiados han formulado unos principios importantes que a su vez mantienen los lazos de amistad entre ellos a fin de funcionar como grupo. Un elemento importante que se resalta al interior de la comunidad y que favorece la resiliencia comunitaria es que, incluso personas ajenas al barrio cuando llegan al lugar y acogen los valores y reglas establecidas, son aceptadas e integradas; aunque también se denota un criterio de selectividad entre los habitantes,

“nosotros nos cuidamos mucho de las personas que vienen de afuera a arrendar las casas de aquí, queremos saber cómo son, de dónde vienen, por qué vienen, nosotros no queremos que nos vengan a dañar el barrio”.

Dado que la Comuna 10 ha sido vista como una de las zonas más peligrosas de la ciudad, los habitantes de Sol de Oriente y Cementerio Central, se sienten discriminados por muchos sectores de la ciudad; las problemáticas históricas que se han presentado en este sector relacionadas con la violencia, tales como, hurtos, pandillismo y micro tráfico de drogas, ha facilitado el desarrollo de un imaginario social externo de peligro constante. Los habitantes perciben que se les limita el acceso a los servicios y algunos jóvenes refieren que muchas veces son tildados de “atracadores” o de pertenecer a pandillas, que aunque son grupos que efectivamente operan en algunos barrios de dicha comuna, claramente no todos sus habitantes hacen parte de ellas.

Estas formas de discriminación, rechazo y descalificación pueden afectar los sentimientos de orgullo, y genera en algunos habitantes, sentimientos de vergüenza, frustración y enojo, dada la estigmatización social a la que han sido sometidos. A pesar de ello, la gran mayoría de ellos se sienten orgullosos por el desarrollo social que se ha dado en la comunidad en los últimos años; cuando comparten experiencias en escenarios locales o nacionales, perciben que otras personas siempre están atentas a los hechos y avances que se han dado en esta comunidad; observan que algunas instituciones siguen de cerca los mecanismos que han desplegado para la solución de conflictos, lo que interpretan de forma positiva porque son tomados como modelos para otros contextos similares.

Honestidad gubernamental

Dentro de la comunidad los individuos perciben poca ayuda por parte de algunas instituciones del Estado; consideran que detrás de esa ayuda hay un interés político; muchas veces se sienten utilizados por los gobernantes que solo “*aparecen*” en el sector cuando necesitan los votos de la comunidad. Además, perciben que los recursos no tienen siempre el destino para el cual fueron asignados, o que sus propuestas no son tenidas en cuenta. En ese sentido, como comunidad, se sienten engañados y vulnerados en sus derechos, puesto que algunas instituciones generan expectativas muy altas que posteriormente no son cumplidas, lo que refuerza el sentimiento de desconfianza hacia el Estado y prevención ante los pocos proyectos que este propone para la comunidad.

Sin embargo, la situación descrita anteriormente ha contribuido a que algunos habitantes desarrollen de manera autónoma actividades cooperativas, solidarias y humanitarias entre vecinos, lo cual se ha traducido en una sensación de auto eficacia frente a su desarrollo. Asimismo, la comunidad reconoce el acompañamiento de algunas instituciones, por ejemplo las universidades que desarrollan procesos de investigación; en este sentido, la comunidad espera que se visibilice su situación actual y con base en los resultados de los procesos investigativos, se planteen alternativas útiles para su desarrollo.

En conclusión, la comunidad no confía en sus gobernantes, dadas las experiencias negativas del pasado en cuanto a incumplimiento de las promesas políticas de las que fueron objeto y aunque al interior de la comunidad se identifican líderes naturales que podrían jalonar procesos de empoderamiento, aún hay un débil liderazgo comunitario y no se evidencia un nivel de representatividad lo suficientemente significativo.

Humor social

Hay algunos elementos muy incipientes relacionados con humor social; se puede destacar la habilidad de algunos para reírse de ciertas situaciones propias de la cotidianidad, las que dan lugar a bromas, chistes, ironías y sarcasmos, por ejemplo, *"estoy aburrido por estos días, porque no ha habido atracos o peleas"*, queriendo significar que cuando se presentan hechos violentos se activa el interés de la comunidad y surgen temas de conversación entre los vecinos; por el contrario, cuando estos fenómenos no se presentan hay cierto "aburrimiento", dado que la cotidianidad se torna monótona. A pesar de esto, en general se evidencia que el humor social no se ha desarrollado ampliamente, se encuentran únicamente elementos aislados pero no constituyen un patrón significativo dentro de la comunidad.

En el caso de algunas personas especialmente de la tercera edad, valoran negativamente el hecho de reírse de sus dificultades porque consideran que ello no conduce a enfrentarlas adecuadamente; el hecho de reírse o burlarse cuando hay problemas lo ven como una conducta socialmente inaceptable y que puede ser objeto de cuestionamiento por los vecinos; por ello, consideran que en vez de reírse de las tragedias, hay que padecerlas.

A pesar de lo anterior, muchos habitantes, especialmente los jóvenes, consideran que el humor podría ser una buena forma de lidiar o enfrentar de manera alternativa las problemáticas que a diario los aquejan como comunidad. Los adultos mayores esperan que las nuevas generaciones promuevan escenarios de recreación, diversión y expresiones de humor sanos a nivel colectivo.

La Tabla 2. muestra un resumen de los resultados de la presente investigación obtenidos a partir del grupo focal.

Subcategorías	Resultados en contextos de violencia	
	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Identidad cultural	La población mantiene vigente su historia cultural.	La percepción de inequidad en distribución de recursos, ha generado desunión entre habitantes.
	Las ceremonias religiosas refuerzan los procesos resiliencia comunitaria.	
		El fenómeno de violencia afecta identidad colectiva e imagen hacia los demás

Autoestima colectiva	Hay presencia de sentimientos de orgullo por el lugar habitado	La discriminación, rechazo y estigma por agentes externos, son factores que debilitan la autoestima colectiva
	El diálogo se muestra como un recurso socio cultural importante para la solución de problemas entre los habitantes.	Las diferentes manifestaciones de violencia urbana afectan la autoestima colectiva y el sentido de comunidad
Honestidad gubernamental	Dada la sensación de abandono Estatal hay un empoderamiento emergente para asumir su propio desarrollo	Percepción de abandono por parte del Estado.
	Conservan su autoeficacia colectiva para la solución de problemas	Desconfianza hacia las instituciones Estatales y desinterés en los proyectos que éstas plantean.
Humor Social	Hay presencia de elementos humorísticos en la población joven de la comunidad, que favorece la resiliencia comunitaria.	Pilar incipiente en la dinámica comunitaria.
	Se identifica un mediano interés por desarrollar procesos de humor social	Resistencia frente al humor social como un elemento que favorezca el afrontamiento de dificultades.

Tabla 2. Pilares de resiliencia comunitaria Barrio Sol de Oriente y Cementerio Central.

Fuente: Esta investigación.

La Escala de resiliencia comunitaria (Ruiz, 2015), indica la existencia de altos niveles de identidad cultural; el 55% de las personas perciben que la identidad cultural es un elemento bien constituido en su comunidad, la mayoría de los participantes reportan que saben buscar alternativas legítimas y compartidas para solucionar sus dificultades de una forma creativa, sin esperar que un agente externo intervenga para ayudarlos; además, las acciones que llevan a cabo tienen como fin el bien colectivo. También reconocen que pueden mejorar como comunidad para afrontar las dificultades y las asumen, en lugar de culpar a otros por ellas y creen en sus capacidades para afrontar situaciones adversas. Finalmente, sienten que se benefician del conocimiento brindado por instituciones o agentes externos, lo que contribuye al desarrollo de su comunidad. Un 45% de los participantes considera que la identidad cultural no se ha desarrollado favorablemente. Estos resultados confirman la información proporcionada en los grupos focales, en cuanto a que la comunidad tiene grandes capacidades para gestionar las crisis y interrupciones, así como para mantenerse cohesionados, a pesar de convivir con circunstancias adversas como la violencia urbana.

La escala también indica que los habitantes de los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente en su gran mayoría poseen niveles significativos de autoestima colectiva; el 70% de la muestra se siente orgullosa de sus expresiones culturales como son, las danzas, el teatro y la música; les agrada el clima, los paisajes y las riquezas naturales del lugar que habitan; asimismo, el 85% valora mucho su historia y la identidad que han construido como comunidad a través del tiempo. En general, están contentos y orgullosos de vivir en este sector de la ciudad.

Con respecto a la honestidad gubernamental los resultados de la escala confirman la desconfianza que tiene la comunidad frente a las instituciones del Estado; el 65% de los participantes afirman que no confían en el gobierno; consideran que el gobierno tanto local, como departamental y nacional no es honesto ni transparente en su gestión, mostrando por ello poco interés en los proyectos que este plantea.

En cuanto al humor social, un 70% de la comunidad se ha reído de situaciones problemáticas en alguna ocasión de su vida, pero son elementos aislados que no representan un patrón significativo dentro de la comunidad. Por el contrario, hay un porcentaje significativo (25%), que no está de acuerdo en que tomarse los problemas con buen humor sea sano y ayude a enfrentarlos mejor. Esto indica que la comunidad no ha establecido el humor social como un factor protector y relevante para enfrentar las problemáticas de forma alternativa. Estos hallazgos se resumen en el siguiente gráfico.

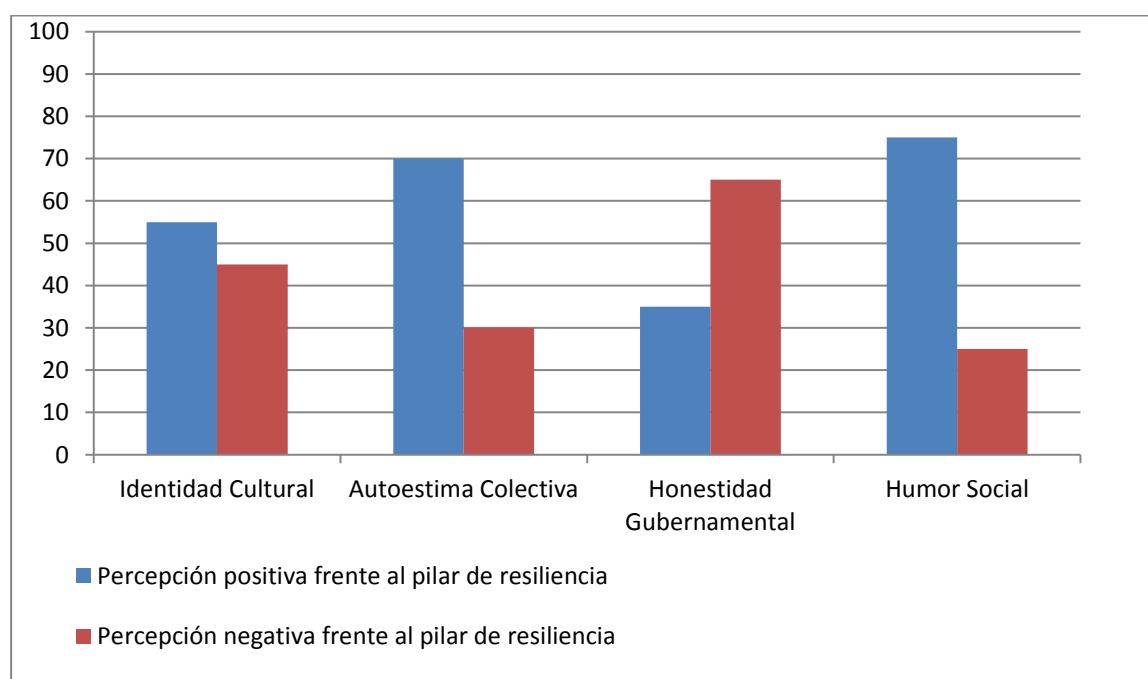


Gráfico 1. Resultados Escala Resiliencia Comunitaria
Fuente. Esta investigación

Discusión

La violencia urbana afecta de manera significativa la seguridad de las personas, la confianza y credibilidad en las instituciones que tienen la función de proteger a los ciudadanos, las manifestaciones culturales y en general la calidad de vida de las personas que habitan las ciudades y se convierten en víctimas colectivas. Dado que, la violencia urbana es un fenómeno que emerge y se desarrolla en el entramado de diferentes formas, medios y motivaciones y que afecta por diferentes vías la vida colectiva, cada comunidad la enfrenta o sobrevive a ella, a partir de unas características propias y singulares, lo que da cuenta de la compleja interacción entre los factores sociales, políticos y contextuales.

Los resultados del estudio indican que existe un consenso entre los participantes, en que la violencia urbana es una realidad social que los afecta, especialmente por la percepción de inseguridad y la estigmatización que ello les genera. Sin embargo, también se observa que los habitantes de los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente, se han adaptado a las diferentes formas de violencia urbana y minimizan el impacto de la misma en la mayoría de sus actuaciones cotidianas; dichos testimonios corroboran lo planteado por Montero (2008), quien afirma que al interior de los grupos sociales se dan procesos de habituación y familiarización frente a fenómenos que aunque son claramente dañinos, terminan por ser naturalizados e incorporados a las estructuras y modos de vida colectivos; en esa medida se mantienen y perpetúan a lo largo del tiempo.

La naturalización del fenómeno de violencia puede ser el resultado de un sentimiento de indefensión y desesperanza aprendida a nivel colectivo; la desesperanza o indefensión aprendida se define como una condición psicológica en la que las personas aprenden a creer que están indefensas, que no tiene ningún control sobre un fenómeno dañino, y por lo tanto se mantienen pasivas ante el mismo (Seligman, 1975, citado por Montero, 2006). Esto, se evidencia a partir de testimonios frente a la violencia, tales como, *“nosotros poco podemos hacer frente a este problema de la violencia” “ni las autoridades hacen nada, ¿qué podemos hacer nosotros?” “no hay presencia directa del gobierno, solo mandan la tomba pero nada más”*. Dichos relatos dan cuenta de la sensación de impotencia que experimentan estas personas frente a la violencia, dado que creen que ninguna actuación, tanto interna como externa, puede alterar el fenómeno de la violencia en su comunidad, el cual perciben que está fuera de su control. Para Montero (2006), combatir la desesperanza aprendida permite a las comunidades aumentar su competencia política y por ende su sentido de autoeficacia al tener mayor capacidad para actuar y transformar su realidad, redundando positivamente en su autoconfianza.

En la Comuna 10 reposa gran atención psicosocial, un sinnúmero de entidades públicas y privadas con acciones aisladas, sin mayores efectos sobre las dinámicas relacionales al interior de los barrios que presentan históricos procesos de violencia urbana. Las acciones gubernamentales se han convertido en paliativos ante factores psicosociales que se agudizan, muchas veces incluso haciendo diagnósticos externos, ejecutando intervenciones sujetas a la disponibilidad presupuestal de los entes financiadores, sin una intencionalidad clara que lleve a los destinatarios a promover su capital social y consolidar una capacidad instalada que garantice el fortalecimiento de factores protectores frente a las diversas violencias en sus comunidades (Narváez, 2013).

Los crecientes fenómenos de violencia urbana afectan la calidad de vida de las personas, generando complicaciones severas en cuanto a su funcionamiento social, interpersonal, familiar y laboral como efecto de la ruptura del lazo social, llevando a las comunidades afectadas a aumentar el riesgo de exclusión, estigmatización y discriminación en el orden político y territorial; lo anterior, es corroborado por Mendoza (2010, citado por Narváez, 2013) quien sostiene la correlación inversa entre violencia urbana y calidad de vida, afirmando a la violencia como generadora de procesos

sociales en doble vía, dentro del territorio, que afecta las dimensiones familiar, personal y social, y fuera de él, activando procesos de segregación espacial.

Para Sabogal (2011) las condiciones comunitarias de violencia social, surgen a partir de factores emocionales, cognitivos, físicos, sociales y culturales, que intervienen en los procesos de organización social, por tanto destaca la necesidad de activar procesos de resiliencia comunitaria, para fomentar ambientes saludables que permitan desarrollar habilidades para enfrentar necesidades y conflictos de diversa índole. La calidad del medio social en que se desenvuelve la persona está íntimamente ligada al riesgo de que ésta siga reproduciendo modelos de interacción con profundas fracturas simbólicas en el lecho del lazo social. La violencia fenómeno cultural creciente en las sociedades contemporáneas, se alimenta de factores sociales y culturales que influyen poderosamente en su evolución, ciñendo tejidos de desesperanza donde las comunidades afectadas sienten no tener posibilidades de confrontarla. A esto se suma, la pérdida significativa de líderes comunales y recursos, los cuales al no contar con las herramientas metodológicas y el acompañamiento institucional, muchas veces fracasan en su tentativa de transformar los contextos vitales. Lamentablemente como sostiene Sabogal (2011), los líderes comunitarios y las comunidades no han descubierto el potencial transformador con el que cuentan, a fin de disminuir o superar los efectos y las dinámicas nocivas de la violencia.

En la Comuna 10 se ha identificado tres fenómenos sociales crecientes, a) desesperanza comunitaria, muchos líderes sociales han sido objeto de diversas violencias por parte de actores preferentemente juveniles que pugnan por el control del territorio, en el diálogo con ellos, reportan una amplia percepción de abandono, y proyectan una autoeficacia negativa para la resolución del problemas comunitarios; b) apatía comunitaria, los diversos pobladores de la comunidad muestran poco interés y motivación hacia procesos de participación, y c), desestructuración comunitaria, entre tanto las esferas de gobierno local no cumplen con sus funciones, permitiendo con ello el fortalecimiento de estructuras de micropoder local que legitiman su accionar a través de la violencia (Narváez, 2013).

Al panorama anteriormente descrito, se suma una problemática global que hace referencia al manejo de las políticas de desarrollo social donde se excluye a los agentes comunales como transformadores activos y garantes de sus contextos. En la mayoría de los países, sobre todo en los de ingresos bajos y medios, las políticas de desarrollo comunitario adolecen de una grave escasez de recursos, tanto humanos como económicos, pues bien las intervenciones psicosociales y comunitarias, aunque están disponibles, a menudo no se basan en hechos y recursos reales de las comunidades. En efecto, las rutas de atención a la violencia urbana la mayoría de las veces integran a una serie de instituciones que impulsan cambios desde suministros externos desconociendo la capacidad resiliente de las comunidades para advenir en nuevas formas de habitar los contextos y solucionar los fenómenos sociales que las afectan (Camacho, 1990). Asimismo, existe una idea ampliamente compartida, pero errónea, con respecto a que todas las intervenciones psicosociales son sofisticadas y que solamente pueden ser ofrecidas por personal altamente especializado. Investigaciones en años

recientes han demostrado la factibilidad de ofrecer intervenciones comunitarias y psicológicas en el nivel de atención no especializada, siendo en diversas experiencias positivas miembros no expertos quienes han asumido importantes procesos comunitarios llevando a sus comunidades a la transformación de su realidad local (Narváez, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, la resiliencia comunitaria es una de las herramientas por la cuales los grupos sociales que conviven con el fenómeno de la violencia, logran mantenerse cohesionados y satisfacen en lo posible sus necesidades en pro de su bienestar. Así lo confirman en gran parte los hallazgos de este estudio. Tal es el caso de la autoestima colectiva, que de acuerdo con Uriarte (2013) y Carvalho & Mattar (2014), corresponde a los sentimientos de orgullo y agrado por el lugar en el que se vive, propiciando la motivación para enfrentar los problemas de manera cohesionada al interior de los grupos; dichos sentimientos son resaltados por los participantes del estudio, quienes expresan el amor y el compromiso colectivo por su localidad, así como por las normas establecidas, las que consideran importantes para una buena convivencia, para formar lazos de amistad entre ellos y para funcionar como grupo social.

Como lo afirma Uriarte (2013), una característica importante de la autoestima colectiva es sentirse dueño del ambiente físico en el que se habita puesto que esto facilita la resolución de los problemas y las adversidades que se presentan en la comunidad. En este sentido, se observa que los habitantes del sector han desarrollado un sentido de protección compartida, al generar conductas de prevención ante las personas ajenas que pueden llegar a habitar en este lugar y que de alguna forma representan algún peligro para el equilibrio comunitario; lo anterior, se constituye en una clara manifestación del compromiso y la capacidad protectora de sus congéneres, pero también evidencia que las diferentes manifestaciones de violencia alteran las formas de vida, la conservación del orden público, la confianza y las relaciones entre las personas que habitan un territorio específico (Camacho & Guzmán, 1990; Jiménez, Franco, Angaritas, y otros 2003).

Desde la perspectiva de Montero (2006), la naturalización de fenómenos dañinos como en este caso, la violencia urbana, puede afectar el autoconcepto, el cual hace parte de la autoestima colectiva, dado que los grupos comienzan a autodefinirse de acuerdo con las características de los fenómenos que han naturalizado. Así por ejemplo, los habitantes de dichos barrios podrían en algún momento asumir que su barrio es "peligroso", o que las personas que viven allí "son violentas", lo que puede generar el riesgo de que se identifiquen con dichas denominaciones, comenzando a deteriorarse su autoestima colectiva.

En cuanto a la identidad cultural y de acuerdo con Molano (2006), ésta encierra un sentido de pertenencia cuando sus habitantes comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. Para Benedict (1989, citado por Kahn, 1975), la cultura dota a los miembros de una sociedad de una guía indispensable para todos los momentos de su vida y para enfrentar las dificultades; sin ella, los colectivos humanos no podrían funcionar de una manera eficaz. Por ello, la existencia de los patrones o pautas culturales proporcionan seguridad, sentido de autoeficacia y un conjunto de

disposiciones particulares para reaccionar hacia el entorno. En este sentido, las narrativas de las personas indican el reconocimiento y la vivencia de valores como la unión, la colaboración y la solidaridad entre sus habitantes, así como desde la perspectiva religiosa, la fe católica ha fortalecido su sentimiento de unión e identidad comunitaria.

Según Velasco (1998), la identidad cultural también implica que las personas se reconozcan históricamente en su propio entorno físico y social, forjando entre sus habitantes un carácter activo y dinámico. Esto se confirma al escuchar a los habitantes relatos acerca la historia de su sector, la cual les activa y mantiene sus sentimientos de orgullo. Además de esto, reconocen que se han fortalecido como comunidad gracias al apoyo y trabajo comunitario que han desplegado desde sus inicios hasta hoy, orientado hacia la satisfacción de necesidades comunes. De alguna manera los habitantes de los barrios Cementerio Central y Sol de Oriente han aprendido a desarrollarse como comunidad, a mantenerse unidos a pesar de que el fenómeno de la violencia se ha tornado cada vez más visible y aunque dicho problema los afecte, no lo asumen como parte de su identidad, sino como una situación ajena a ellos.

Desde la perspectiva de la resiliencia comunitaria, la honestidad estatal es un elemento clave que salvaguarda los intereses legítimos compartidos por los grupos sociales. Según Uriarte (2013) las comunidades esperan que la gestión que hace el gobierno sea transparente, limpia, honesta y con sentido de justicia, aplicando las leyes de manera imparcial, lo que favorece que las personas se involucren de manera activa en los procesos; además, permite que acepten de mejor manera los resultados negativos que se puedan presentar. En este sentido, el trabajo con los participantes permitió apreciar que ellos no confían en las instituciones del gobierno; hay una percepción compartida de la falta de transparencia de la gestión del gobierno y consideran que sus representantes no son voceros de las necesidades de las comunidades a las cuales representan. Las experiencias negativas en este tema ha generado desconfianza y poca credibilidad entre los mismos habitantes, lo que conlleva a un pobre involucramiento en las actividades que se llevan a cabo; es el caso por ejemplo del abandono y relevo constante de los miembros de las juntas de acción comunal.

Estos hallazgos van en la misma línea del fenómeno que describe Calderón (2003), quien plantea que la corrupción de los gobernantes y representantes, desgasta los vínculos sociales entre las comunidades y las instituciones gubernamentales. Esto se refleja en la percepción constante que tiene la población de ser utilizada y vulnerada por los candidatos a cargos públicos, cuando les han prometido mejores condiciones de vida y dichas promesas no se han cumplido, lo que da como resultado la erosión de la legitimidad estatal ante la ciudadanía.

Por otra parte, se ha considerado al humor social como una estrategia de afrontamiento que favorece la reevaluación de situaciones adversas y que posibilita un crecimiento postraumático (Ruiz, 2015). En ese sentido, si bien existe rasgos de humor social en la comunidad objeto de estudio, estos no se pueden asumir como un patrón de conducta significativo para la resolución de problemas. Se encontró dentro de la comunidad diferencias frente a este concepto de acuerdo a los grupos etareos.

El humor no siempre se concibe como una forma adaptativa de afrontar los problemas y solo se configura como un pilar de resiliencia cuando emerge en el contexto de una situación adversa (Kotliarenco, et al., 1997; Rodríguez, 2002). Esto, se corrobora en este estudio al encontrar que para la mayoría de la población no es aceptable tomar como broma las problemáticas; muchos piensan que no existen motivos para reírse, menos de sus propios problemas, que puede ser reprochable y mal visto por la colectividad. Esto indica que, el humor social como pilar de resiliencia es susceptible de ser fortalecido, a partir de las diferentes expresiones culturales, costumbres y creencias propias de la comunidad que pueden servir de base para encaminar acciones hacia el desarrollo de mejores niveles de humor social. Dicho proceso favorecería en la comunidad un imaginario alternativo frente a la violencia, fortaleciendo su afrontamiento ante la misma.

Conclusiones

La resiliencia comunitaria en los barrios Sol de Oriente y Cementerio Central es un fenómeno de características particulares que atiende a los sucesos sociales e históricos que han tenido lugar en este sector; la resiliencia es un recurso en desarrollo en las dinámicas de esta comunidad, y en ese sentido les permite a sus habitantes hacer frente a las situaciones de violencia y de marginación a las que son expuestos diariamente. Sin embargo, los pilares de resiliencia no se desarrollan en igual medida, por el contrario hay diferencias significativas que muestran el mayor desarrollo de algunos pilares en comparación con otros; esto permite inferir que la resiliencia, al igual que otros procesos psicológicos y sociales, varía de acuerdo al contexto histórico y cultural de la comunidad.

Los pilares de resiliencia más fortalecidos en los barrios estudiados, son la identidad cultural y la autoestima colectiva. La identidad cultural ha favorecido la cohesión comunitaria y el trabajo colectivo entre los habitantes para mejorar las condiciones de vida, incrementando así su sentido de pertenencia. Por su parte, el adecuado desarrollo de autoestima colectiva involucra una variedad de sentimientos positivos hacia el lugar en donde habitan y mejora la percepción en cuanto a la capacidad de afrontamiento y por ende la resiliencia frente a la violencia urbana.

Por el contrario, el humor social y la honestidad gubernamental son los pilares de resiliencia que no han logrado desarrollarse significativamente en la población estudiada. Los habitantes de estos barrios, no han logrado vislumbrar elementos humorísticos dentro del fenómeno de violencia; es decir el humor social no se contempla como una estrategia de afrontamiento ante este fenómeno. Por su parte, el bajo nivel de desarrollo de la honestidad estatal se justifica a partir de la poca intervención del Estado y el incumplimiento especialmente en su deber de protector de los derechos fundamentales propiciando sentimientos de abandono y frustración entre los habitantes, lo que a su vez ha ocasionado un estado de desesperanza e indefensión aprendida, que desemboca en desmotivación y cada vez menos credibilidad en las instituciones estatales.

La violencia en los barrios objeto de estudio, es un fenómeno histórico que ha generado diferentes efectos negativos en las dinámicas de esta comunidad, produciendo sentimientos de desesperanza y frustración; ha reducido los niveles de participación comunitaria en espacios que permiten la búsqueda de alternativas de solución a diferentes problemáticas lo que se traduce en apatía frente a sus propios procesos de desarrollo. Este hecho tiene una relación directa con la desesperanza aprendida mencionada anteriormente, puesto que los habitantes consideran que su situación no puede ser mejorada ni por ellos mismos ni por los entes gubernamentales, conllevando una perspectiva de futuro negativa frente al desarrollo de su comunidad.

La comuna 10 de Pasto y por ende los barrios donde se desarrolló esta investigación, posee dinámicas particulares tales como, el microtráfico, consumo de sustancias psicoactivas, pandillismo, pobreza, impunidad y percepción constante de inseguridad; estas problemáticas propician altos niveles de marginación y exclusión social, situaciones que se refuerzan constantemente convirtiéndose en círculos viciosos difíciles de romper. La situación descrita invita a la movilización de procesos de resiliencia comunitaria, con el fin de facilitar las condiciones para el desarrollo de estrategias de organización comunal, vinculación entre habitantes y establecimiento de lazos sociales para la construcción de redes comunitarias de apoyo. Además, se favorecerían nuevos sentidos de vida y de comunidad, que les ayude a afrontar las dificultades comunitarias de una manera más creativa, proactiva y dinamizadora.

En general, los participantes del estudio son conscientes de los problemas de violencia que viven diariamente, pero no lo perciben como el problema más importante; sienten que no pueden cambiar la realidad totalmente y asumen una actitud de indiferencia social y desesperanza, evitando involucrarse. De esta forma, la gran mayoría de los habitantes si bien no participan de la violencia, conviven con ella, y con su actitud de aceptación y minimización de las consecuencias del fenómeno, contribuyen de alguna manera al mantenimiento del mismo.

Referencias

- Amar, J., Martínez, M., Utría, L. (2013). Nuevo abordaje de la salud considerando la resiliencia. *Salud Uninorte*, 29 (1), 124-133.
- Anguera, M., Arnau, J. & Ato, M., (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Becoña, E. (2006) Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11 (3), 125-146.
- Briceño, R. (2002). La nueva violencia Urbana de América Latina. *Sociologías*, 4 (8), 34-51.
- Bodgan, R. y Biklen, S. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Calderón, D. (2009). *Resiliencia Frente a la Violencia Política en Instituciones Educativas de dos Ciudades Andinas*. Lima, Perú.
- Calvache, J. (2009). *Investigación cualitativa (Material Técnico de Apoyo)*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Camacho, Á. (1990). *La violencia y la multiplicidad de violencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Camacho, A & Guzmán, A. (1990). *La violencia urbana en Colombia: Síntesis de un Estudio Exploratorio en una Ciudad Colombiana*. Boletín socioeconómico No. 20.
- Camacho, Á. & Guzmán, B. (1997). *La violencia urbana en Colombia: teorías, modalidades, perspectivas*. Nuevas visiones sobre la violencia en Colombia, Bogotá: IEPRI-FESCOL.
- Begoña, C. & Jáuregui, E. (2006) *Emociones positivas: Humor positivo*. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 18-30.
- Carrión, F. (2008). *Violencia Urbana, un asunto de ciudad*. *EURE*, XXXIV, (103), 111-130.
- Carvalho, M. & Mattar, M. (2014). *Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência*. *Revista Ambiente & Sociedade*, 17 (3), 135-154.
- Chaux, E. (2002) *Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá*. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 41-51.
- Conrado, E.L. (2014). *Violencia y estructuras*. Buenos aires: Editorial Maipue.
- Consejo Noruego para Refugiados (2012). *Informes de integración territorial, Base de datos secretaría de desarrollo social*. Pasto: Manuscrito sin publicar.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Deslauriers, J.P. (2005). *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
- García, C. (1994). *Patrimonio etnológico, memoria y cultura*. Seminario LEADER "Cultura y desarrollo.
- Garnezy, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse development alout comes associated whith poverty*. *American BehavioralScientist*, (31), 416-430.

- Gauto, G. (2010) *Resiliencia para reducir la vulnerabilidad a los riesgos de la vivienda pobre urbana*. Cuadernos Geográficos. 46, (1), 233-255. Argentina.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Jáuregui, E. & Fernández, J. (2006). *El humor positivo en la vida y el trabajo*. CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación, (27), 42-56.
- Jiménez, R., Franco, V., Angaritas, P. & otros (2003). *Violencias y conflictos urbanos: un reto para las políticas públicas*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación-IPC
- Khan, J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial ANAGRAMA
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997) *Estado de Arte en Resiliencia*. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Kotliarenco, M., Cáceres I., & Rojas, X. (1999). *Programas de intervención basados en el concepto de resiliencia*. En: Nuevos avances en el concepto de resiliencia. (1999). CEANIM. Santiago de Chile. Chile: Organización Panamericana de la Salud.
- Kraft, U. (2004). *Investigaciones sobre el Humor*. Revista Mente y cerebro, (15), 35- 39.
- Larrain, J. (2003). *El concepto de identidad*. FAMECOS (21), 30-42.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas México.
- Marzana, D., Martha, E. & Mercuri, F. (2013) *De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación – acción sobre el desamparo social de los menores*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 16 (3), 11-32
- Melillo, A., & Suárez, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Menoni, R. & Klasse, E. (2007). *Construyendo Alternativas al Dolor: Reflexiones sobre la Resiliencia en Barrio Casabo*. Tesis de Maestría. Revista Uruguaya de Enfermería.
- Molano, O. (2006). *La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial*. Opera (7), 69-84.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Tirada.
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós AICF.

- Murillo, J. & Martínez, C. (2010) *Investigación Etnográfica. Métodos de investigación educativa en educación especial*. 3ª Edición.
- Narváez, J. (2013) *Violencia barrial, la tensión social como crisis humanitaria*. Tesis psicológica, 8 (1), 56-67.
- Nolla, N. (1997) *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. Educación Médica superior, (11), 2.
- Ocampo, M & Férguson, M. (2012). *Retratos reales de historias inimaginables II: La memoria colectiva de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, (12), 65-78.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Puig, G., Rubio, J. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona, España: Gedisa
- Rodríguez, A. (2002): *El valor terapéutico del humor*, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ruiz, J. (2015). *Resiliencia comunitaria: propuesta de una escala y su relación con indicadores de violencia criminal*. Pensamiento Psicológico, 13 (1), 119-135.
- Rutter, M. (1993). *Resilience; some conceptual considerations*. Journal of Adolescent Health, 14 (8), 626-631.
- Sabogal, M. (2011). *Salud mental postulados y comparaciones*. México: Paidós
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá.
- Spencer, E. & Pynoos, R. S. (1993). *Desorden de estrés postraumático. Una revisión clínica*. Lutherville: SydorUPress.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suarez Ojeda, N. (2001) *Resiliencia*. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez Ojeda, N. & Jara De La Márquez, A. (2007). *Trabajo comunitario y resiliencia social*. En M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (comp.) *Adolescencia y Resiliencia*, 81-108.

- Taylor, S. & Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Uriarte, J. (2013). La Perspectiva Comunitaria de la Resiliencia. *Revista Psicología Política. Universidad del País Vasco*, (47), 7-18.
- Uriarte, J. (2010). La Resiliencia Comunitaria en situaciones catastróficas y de emergencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 687-693.
- Utria, L., Amar, J., Martínez, M., Colmenares, G. & Crespo, F. (2015). *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*. Barraquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, L. (1998). *Identidad cultural y territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados Unidos*. *Región y Sociedad*, IX (15), 105 – 130.
- Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M. (2006). *La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático*. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.

ESTADO DEL ARTE SOBRE SUBJETIVIDADES DIVERSAS DE GÉNERO: EJES TEMÁTICOS VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD *

Luz Adriana Rodríguez Vergara. Psicóloga, estudiante de Maestría en Psicología y asistente de Investigación Línea Psicología y Género del Grupo Desarrollo en Contextos, Universidad del Valle. Este artículo se realiza como parte del compromiso adquirido por la autora como joven investigadora de COLCIENCIAS 2013 -2014, de la Línea de Investigación Género, Derechos Humanos y Subjetividades Políticas del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología (GEPU) y de la Línea de Investigación Psicología y Género del Grupo de Investigación Desarrollo Psicológico en Contextos de la Universidad del Valle
Correo electrónico: luz.rodriguez@correounivalle.edu.co

Olga Lucía Obando Salazar. Profesora titular del Instituto de psicología, Universidad del Valle, Colombia. Dr. Philosophin de la Facultad de Ciencias Humanistas y Magíster de la Facultad de Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Universidad Técnica de Berlín. Es miembro del grupo de investigación Desarrollo Psicológico en Contextos, del Centro de Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura, y del grupo de investigación Género y Política, del Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, de la Universidad del Valle. Correo: olga.obando@correounivalle.edu.co

Referencia recomendada: Rodríguez-Vergara, A., Obando-Salazar, O. L. (2016) Estado del arte sobre subjetividades diversas de género: ejes temáticos violencia y subjetividad. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 47-69.

Resumen: En el artículo se presentan resultados parciales de un ejercicio de revisión y reflexión crítica de fuentes bibliográficas relacionadas con la temática Subjetividades Diversas de Género¹. El propósito del artículo es brindar elementos analíticos para comprender cómo son abordadas las Subjetividades de Género en fuentes documentales enfocadas a los estudios de violencia. En el documento se ilustran algunas relaciones semánticas halladas entre los Ejes temáticos Violencia y Subjetividad. Se entretienen las relaciones a partir de ocho temas (8) y treinta y siete (37) contenidos emergentes en 209

documentos bibliográficos revisados. Se utilizó una metodología de tipo cualitativo con técnicas de sistematización y análisis acordes con el análisis de contenido. Tanto en la sistematización como en la fase de análisis se hizo uso de instrumentos tecnológicos (a través de Excel, Word y del software Atlas Ti) que apoyaron el desarrollo de elementos significativos acerca del comportamiento de los dos ejes temáticos, así como de reflexiones analíticas que permiten profundizar sobre la elaboración de un Estado de Arte sobre Subjetividades de Género.

Palabras clave: Subjetividades de género, Violencia, Psicología Social Crítica, Teoría feminista, Perspectiva de género, Estado del Arte.

Recibido: 28 de Septiembre de 2016 / **Aprobado:** 22 de Diciembre de 2016

Universidad del Valle / Colombia

* El proyecto de donde surge este artículo se denomina "Concepciones, Representaciones, Debates y Discursos sobre Subjetividades de Género Diversas. Un estado de arte comentado sobre subjetividades diversas de género", financiado por la Universidad del Valle en convocatoria interna 2014, y hace parte del programa de investigación Subjetividades Diversas de Género del Grupo Desarrollo psicológico en contextos.

Introducción

El macroproyecto interdisciplinar e intergrupar de donde surge este artículo se denomina "Concepciones, Representaciones, Debates y Discursos sobre Subjetividades de Género Diversas. Un estado de arte comentado sobre subjetividades diversas de género", financiado por la Universidad del Valle, en convocatoria interna 2014 (Obando, Gómez, Gonzáles, & Jiménez, 2014) y hace parte del programa de investigación Subjetividades Diversas de Género, programa en el que se contempló para la realización del presente la alianza estratégica entre GEPU y el Grupo de Desarrollo psicológico en contextos para el periodo 2014 – 2015.

En este proyecto de investigación además del interés por compartir posturas epistemológicas en el abordaje de la problemática de Subjetividades diversas de género, se resalta la construcción de espacios compartidos de reflexión y acción sobre la temática, espacios que se lograron concretar en un ejercicio crítico de revisión de bases bibliográficas locales e internacionales que alojan producciones científicas y académicas relacionadas con la temática subjetividades diversas de género, En el ejercicio de reinterpretación de los conocimientos sobre el fenómeno se aboga por entender los documentos producidos como una actividad de construcción de conocimiento.

Desde la Perspectiva de género y la Psicología social crítica, las Subjetividades diversas de género son un escenario nuevo en el que emergen posturas sobre sujetos sociales diversos que en el mundo actual transitan en espacios físicos y virtuales. Dichos sujetos sociales son comprendidos en contextos situados en los que se desarrollan dinámicas estructurales y simbólicas que dan lugar a procesos específicos de subjetivación. En dichos procesos, el Género y la Diversidad emergen como conceptos centrales debido a las posibilidades que brindan para comprender tal diversificación de sujetos, de contextos y de subjetividades.

La subjetividad es entendida como un constructo que permite referirse a un individuo o a una colectividad, siempre y cuando se pueda dar cuenta de las características contextuales que dan lugar a las subjetividades. La subjetividad hace referencia a un mundo representacional a la vez psicológico (intra-subjetivo) y social (inter-subjetivo) en el que los sujetos se experimentan a sí mismos como tales. Las subjetividades se conforman mediante procesos de subjetivación en el que se presentan mecanismos específicos de disciplinamiento (Foucault, 2001a; 2001b) y en los que se pueden divisar tantos modos de subjetivación como producción de subjetividades, entendiendo éstos, como procesos distintos donde emergen sujetos diversos.

Las subjetividades de género han sido abordadas desde los Estudios de Género y otros tipos de estudios emergentes que se han desarrollado en el paradigma crítico (Guba & Lincoln, 1994). Desde la Psicología Social Crítica perteneciente también a este paradigma, se han realizado ciertos acercamientos sobre todo, en investigaciones donde el género es un concepto clave para entender los objetos estudiados.

El abordaje del fenómeno de género desde las teorías feministas y los Estudios de Género (Burin & Dio Bleichmar, 1996; Fernández A. , 1993; Lamas M. , 2004; Scott, 1996), permite acercarse al estudio de las subjetividades de género entendiendo éstas como procesos de construcción en los que a los sujetos les son asignados ciertas características y roles según su sexo, pero también, como un proceso en el que los sujetos mediante la agencia pueden subvertir y transformar estas imposiciones.

En este sentido, el género actúa como un dispositivo de poder que organiza lo social determinando lugares, roles y representaciones según el sexo; dónde se puede constatar una distribución asimétrica del poder entre hombres, mujeres y sujetos otros, éstos últimos que en el modelo hegemónico androcéntrico tienen una valoración negativa (Castellanos, 2008). De esta forma se puede hablar de subjetividades hegemónicas que son constituidas y legitimadas mediante instituciones y discursos poder (Amigot, 2005; Bartky, 2008; Butler, 2007; Castellanos, 2008; Roumero, 2004) de forma que las subjetividades de género no hegemónicas se constituyen a través de una relación de negación frente a dicho modelo dicotómico, casi siempre puestas desde lo marginal, lo excluido y lo abyecto del sistema sexo/género.

Los postulados rígidos en los que se fundamenta la dicotomía masculino/femenino anulan potencialidades humanas para cumplir con requerimientos culturales acerca del género. Cada cultura dispone de representaciones sociales, de conductas, actitudes y discursos específicos para las mujeres y los hombres. Las representaciones y estereotipos sobre el cuerpo masculino y el femenino, han dado lugar a relaciones desiguales entre los sexos ya que, la diferencia sexual se ha convertido en un signo de la desigualdad. Frente a lo anterior, en términos políticos es necesario tener en cuenta como plantea Gabriela Castellanos (2010), que el opuesto de la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad. En palabras de la autora:

Reclamar la igualdad es precisamente exigir que se suspenda una discriminación o exclusión existente que afecta a un grupo que es de algún modo diferente a los que dominan o están más cercanos a la posición dominante. Por lo tanto, el término opuesto a igualdad es desigualdad, no diferencia (pág. 02).

Las relaciones asimétricas entre los géneros son objeto de desigualdad especialmente, frente a las mujeres y sujetos diversos quiénes se diferencian de esos modelos hegemónicos y son por tanto, asignados a un lugar social específico de la escala social. Según Ana Rico de Alonso (1994), los roles sociales masculinos son representados a cabo en el ámbito público mientras los roles femeninos se reducen al ámbito privado, de esta forma la división de antinomia entre el mundo público y el mundo privado es jerarquizada y refiere a los grupos sociales donde la distribución sexual del trabajo legaliza organizar el mundo de forma desigual.

Desde el punto de vista de Judith Butler (2007) las relaciones asimétricas se materializan. El cuerpo, como principal testigo de las diferencias biológicas entre los sexos, ha sufrido una serie de controles y regulaciones históricas guiados por supuestos acerca del mismo (Butler, 2002; Rodó, 1994; Roumero, 2004). Estos supuestos o construcciones sociales se han

enfocado en la diferencia sexual macho – hembra y en los discursos occidentales dicotómicos (sociales, políticos, culturales, éticos) que asignan valoraciones negativas o positivas según estos rasgos biológicos.

Para Andrea Rodó (1994), las representaciones sociales son un instrumento conceptual que permite comprender el cuerpo como una construcción social e individual. Como objeto social, el cuerpo es portador de conocimientos, comportamientos y expectativas que son aportados por la sociedad, de forma que el cuerpo adquiere un valor social determinado según las características biológicas de su sexo. Este sistema de clasificación social está compuesto por una estructura simbólica que jerarquiza tratando de mantener el modelo hegemónico imperante de hombre blanco racional (Castellanos, 1991; 2010; Obando O. , 2013) y generando con ello, relaciones de subordinación y discriminación frente a sujetos otros (comunidad LGTBI, mujeres, niñas y niños, etc.).

La situación de subordinación entre los géneros se manifiesta en fenómenos de violencia de distintas características, en este tipo de manifestaciones las subjetividades diversas se pueden comprender como un eje temático de interés al igual que la violencia, de estos interesa conocer los cruces que se tejen entre dichas temáticas.

La violencia simbólica o violencia invisible (Bourdieu, 2000; Lozano, 2006) se transmite de generación en generación mediante un sinnúmero de medios e instituciones (internet, familia, escuela, etc.) que estereotipan lo masculino y lo femenino como opuestos. En esta relación, se da un tipo de identidad masculina que propende por ejecutar actos violentos debido a que se exaltan características como la fuerza y agresividad (Rico de Alonso, 1994). La feminización de las masculinidades en este modelo de masculinidad hegemónica no tiene cabida convirtiéndose en un foco de violencia a hombres gays feminizados; lo mismo se da con mujeres lesbianas que asumen características masculinas. Ambos sujetos diversos de género trasgreden los límites impuestos por el género (Roumero, 2004).

Las diversas manifestaciones del género se evidencian en las subjetividades de los sujetos y son éstos mediante sus experiencias, acciones, discursos y narraciones quiénes pueden dar cuenta de ella. La diversidad encarna la diferencia y la pone en términos políticos y públicos, permite que dichas subjetividades de género no hegemónicas puedan salir de la marginalidad y se ubiquen como sujetos sociales emergentes con potencialidad para transformar realidades sociales.

En esta aproximación se aboga por entender las Subjetividades de Género como construcciones sociales y psicológicas que se erigen a partir de experiencias significativas relacionadas con el género. Las experiencias de género están relacionadas con otras categorías sociales que se intersectan y construyen a los sujetos; así, las diferencias sexuales, las diferencias étnicas, las diferencias de clase social, las diferencias culturales y las diferencias políticas en contextos situados, generan variadas experiencias corporales y estéticas. Dichas expresiones que emergen en el campo cultural, político y social refieren a la construcción de subjetividades diversas de género que se enfrentan y resisten ya sea colectiva o individualmente a las formas sutiles y no tan sutiles de la violencia.

Desde esta perspectiva teórica, se empleó una metodología de Estado del arte comentado, se desarrolló un estado de la situación de la producción existente en estos dos ejes temáticos teniendo en cuenta tanto los contenidos específicos de cada uno de los textos como el posible eje temático al que puede pertenecer. Como categorías iniciales de análisis sobre los conocimientos cualitativos producidos y circulados en la muestra de este ejercicio investigativo se proponen la construcción dos ejes temáticos cada uno con temas claves y contenidos específicos que analíticamente permiten divisar las tendencias desarrolladas sobre las SDG.

La metodología de los estados del arte corresponde a un tipo de investigación documental que trasciende la mera acumulación de conocimientos sobre un objeto de estudio específico, para centrarse en el develamiento de las tendencias y formas en las que se producen conocimientos sobre las SDG.

Los resultados de investigación obtenidos muestran el tejido que se obtiene entre diversos temas y contenidos relacionados con el fenómeno de la violencia y de las subjetividades de género. Por el tipo de resultados obtenidos se decide presentar la discusión junto con los resultados facilitando al lector entender una parte del entramado encontrado en los cruces de los ejes temáticos, tratando así de mostrar un vistazo general del tejido construido.

Las conclusiones generales del artículo se pueden organizar según su importancia para identificar las tendencias al desarrollar conocimientos sobre subjetividades diversas de género y su relación con los estudios de las violencias. A medida que se fueron develando las relaciones entre los contenidos y los temas se pueden identificar como la emergencia de subjetividades específicas se relaciona directamente con dinámicas socioculturales y políticas que marca la aparición de nuevos sujetos sociales.

Metodología

La metodología que se asumió en esta investigación es de tipo cualitativo amparada en los criterios de la investigación documental tales como la selección de fuentes documentales, la rigurosidad en los criterios de selección de los documentos y de sistematización de datos, así como el minucioso proceso de reagrupación y comprensión de los datos recolectados.

Para la consulta y categorización de fuentes de información se consideraron criterios como el de facilidad de acceso y pertinencia de la información, centrándose la búsqueda en fuentes locales, nacionales e internacionales. Para la selección de los documentos se restringió la búsqueda a documentos investigativos o de tipo académico que de forma explícita o implícita abordará la temática de subjetividades, escogiéndose al final todos aquellos documentos que versarán sobre fenómenos relacionadas con la violencia.

Para facilitar inferencias y relaciones sobre los dos ejes temáticos de los que se ocupa el artículo (la subjetividad y la violencia) se trabajó con un corpus total de 209 fuentes documentales -de una base de datos de 1345 textos que poseía el proyecto, relacionados con la temática SDG- conformando así la muestra final base para este artículo. Los documentos utilizados para el artículo fueron clasificados según su tipo, así se obtuvo que 126 eran Artículos de revistas, 37 Tesis; 15 Capítulos de libros; 14 Libros y 12 Documentos tipo informe; 3 Revistas y 2 Ponencias. De este gran conglomerado de textos, se encontró que había documentos desde el año 1983 hasta el 2014, la media de los textos fue 2008 y 2009 siendo la mayoría documentos publicados en años posteriores al año 2005

La sistematización de las fuentes documentales se realizó mediante un sistema de categorial que vinculaba a los dos ejes temáticos (subjetividad y violencia) con ocho temas integradores y veintiséis contenidos específicos que emergieron de la revisión de cada uno de los documentos (Tabla 1. Sistema Categorial).

Tabla 1. Sistema Categorical

Eje	Tema	Contenidos
1. Violencia	1.1. Violencia social	1.1.1. Contexto histórico
		1.1.2. Contexto social
		1.1.3. Contexto económico
		1.1.4. Contexto jurídico
		1.1.5. Contexto político
	1.2. Violencia política	1.2.1. Vulneración política
		1.2.2. Conflicto armado
		1.2.3. Prácticas de aniquilamiento de alteridades
		1.2.4. Trauma psicosocial
		1.2.5. Efectos psicosociales del conflicto armado
2. Subjetividad	2.1. Sujeto y actividades	2.1.1. Violencia de género en los talkshows
		2.1.2. Actividad docente
		2.1.3. Estrategias de sobrevivencia
		2.1.4. Resistencia individual femenina
		2.1.5. Resistencia campesina femenina
		2.1.6. Resistencia indígena
		2.1.7. Resistencia indígena femenina
	2.2. Sujeto	2.2.1. Ritual performativo de la acción política
		2.2.2. Sentidos de la política
		2.2.3. Concepción de ciudadanía
		2.2.4. Sentidos del trabajo
		2.2.5. Noción de deseo en la modernidad
		2.2.6. Sentido común de una nueva subjetividad
		2.2.7. Sujetos políticos
		2.2.8. Sujetos de género
	2.3. Subjetividades femeninas	2.3.1. Emociones, fuerzas agresivas y creativas
		2.3.2. Deseo sexual femenino reprimido
	2.4. Procesos y formas de subjetivación	2.4.1. Producción de subjetividades mediante tecnologías del cuerpo
		2.4.2. Procesos de subjetivación en sociedad pos-disciplinarias
		2.4.3. Socialización política
	2.5. Proceso de individualización en las democracias liberales	2.5.1. Actitudes y concepciones sobre la política
	2.6. Sujeción	2.6.1. Relaciones de poder como concepto analítico
		2.6.2. Relaciones de poder entre los sexos
		2.6.3. Narrativas subjetivas
		2.6.4. Experiencias de violencia
		2.6.5. Relaciones de género
		2.6.6. Intersubjetividad.

Por medio del programa Atlas Ti se empleó la codificación abierta y axial para segmentar y reorganizar los datos cualitativos y facilitar en una posterior fase método de análisis de contenido y dos de sus técnicas, el análisis de contenido exploratorio y el análisis documental (Piñuel, 2002). Ambas técnicas permitieron conocer las características de los documentos así como los contenidos de cada una de las fuentes documentales, enfocándose en las conexiones que emergían entre los Ejes temáticos, los códigos y las descripciones ligados a los códigos, estableciendo de esta forma contenidos específicos relacionados con cada tema o temática. Tanto los elementos descriptivos como las relaciones analíticas que permiten la elaboración de postulados teóricos partiendo de un proceso analítico inductivo.

Resultados

En la presente sección se tratará de vincular las relaciones que se tejen entre contenidos y temas y cómo emergen subjetividades diversas a través de dichas relaciones. Las discusiones que surjan de las relaciones se presentan en un primer momento vinculadas con los ejes temáticos por separado y posteriormente presentando parte del tejido que se construye entre los dos ejes.

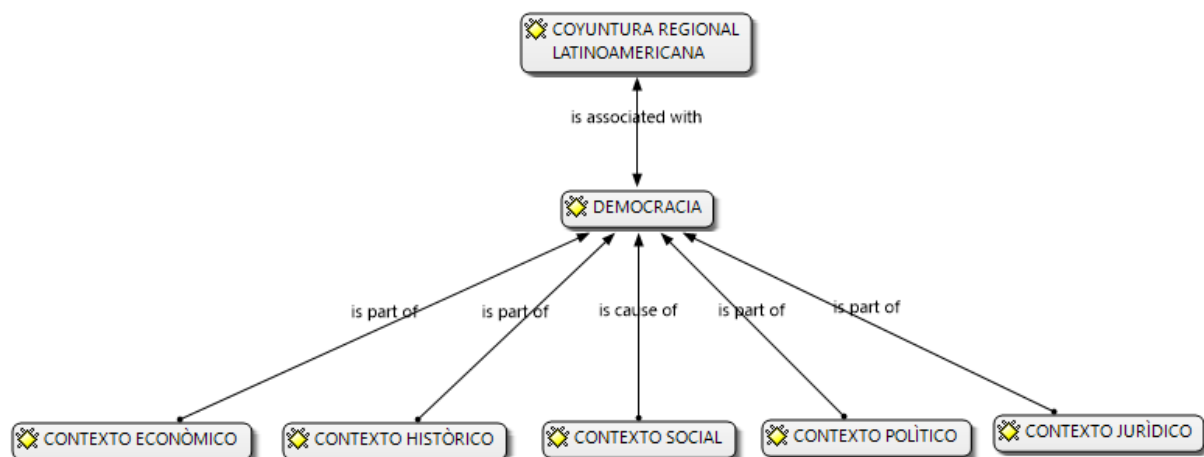
Eje Temático 1. Violencia

La violencia como fenómeno político y social es un eje que ha sido ampliamente estudiado en las ciencias sociales dando como resultado una serie de tipologías sobre las violencias que los autores retoman en sus investigaciones. En el corpus revisado la violencia pese a que es ampliamente trabajada, carece de una discusión profunda y reflexiva sobre su naturaleza, origen e incluso cuestionamiento de las tipologías que se han construido para estudiar este fenómeno. En la mayoría de las fuentes documentales la violencia no se presenta como un fenómeno a teorizar por sí mismo, sino como un fenómeno que permite estudiar las diversas manifestaciones de las relaciones sociales en las que participan los sujetos así como, los efectos positivos y negativos de un episodio violento en individuos y comunidades.

Los desarrollos investigativos retoman las tipologías para comprender cómo la violencia está ligada a contextos particulares y fenómenos específicos de forma que las manifestaciones de violencia que las fuentes documentales retoman, refieren al mundo social y político de los sujetos. Son fuentes documentales comprometidas con la comprensión de la realidad social, realidad que es construida en procesos participativos en los que se diferencian actores sociales diversos. La emergencia de estos actores se produce en diferentes contextos en los que las Subjetividades de Género se presentan como parte de la colectividad y respuesta a dinámicas contextuales particulares.

Respecto a la violencia social, las fuentes documentales plantean una variedad de manifestaciones violentas ligadas a contextos tales como el contexto político, el contexto social, el contexto jurídico, económico e histórico. Los diversos contextos permiten que emerjan contenidos particulares referidos a problemas sociales que responden a una coyuntura regional Latinoamericana identificado como el contexto histórico macro en el que se ubican los diferentes contextos (Ver figura 1. Eje temático Violencia).

Figura 1. Violencia social



Fuente de elaboración propia.

En el contexto social la discusión sobre violencia gira alrededor de la pobreza y sus múltiples consecuencias así como de las políticas sociales contra la pobreza que se vienen implementando a lo largo y ancho de Latinoamérica, políticas que se focalizan e intentan incidir en la transformación de fenómenos como la migración femenina, la prostitución callejera y la movilidad descendente. Ligado a este contexto y a la pobreza como tema de interés, el contexto económico trasciende las discusiones sobre lo local para discutir sobre el capitalismo, la deuda pública y las políticas económicas y de género, en vías de promover medidas sobre inclusión social y laboral de las mujeres.

En ambos contextos el grupo poblacional de las mujeres y población socioeconómicamente vulnerable son el foco de acción de las discusiones, tratando así de mostrar como la realidad en el contexto social y en el contexto económico genera formas de opresión y vulneración que se convierten en dispositivos de subjetivación que perpetúan situaciones de injusticia social.

La justicia social es un contenido que trasciende el marco contextual jurídico, contexto en el que se plantea la necesidad de caracterizar cómo la violencia se ejerce a nivel simbólico y social por medio de mecanismos jurídicos. Los planteamientos desarrollados se centran en la estratificación del acceso a la justicia y las normas jurídicas con perspectiva de género que se han generado como medida de inclusión que posibilitaría marcos jurídicos más equitativos y justos.

Los contextos jurídicos se relacionan directamente con el contexto político, contexto en el que de forma crítica los autores caracterizan el tipo de democracia de los países latinoamericanos y realizan seguimiento de las políticas neoliberales que se han desarrollado de forma particular en cada país. Pese al panorama político que se presenta de detrimento de la inversión social, las fuentes documentales resaltan los avances en materia de género planteando una posible reforma de las políticas de género, de las políticas públicas de etnia y género y de las políticas públicas de género.

relacionadas con el desarrollo rural y el análisis de los efectos de las políticas sobre la tierra en las mujeres, políticas sobre inclusión social y economía femenina, inclusión social, democracia y participación, normas jurídicas con perspectiva de género y en la promoción del empoderamiento como pilar del desarrollo de estos contenidos particulares de las políticas.

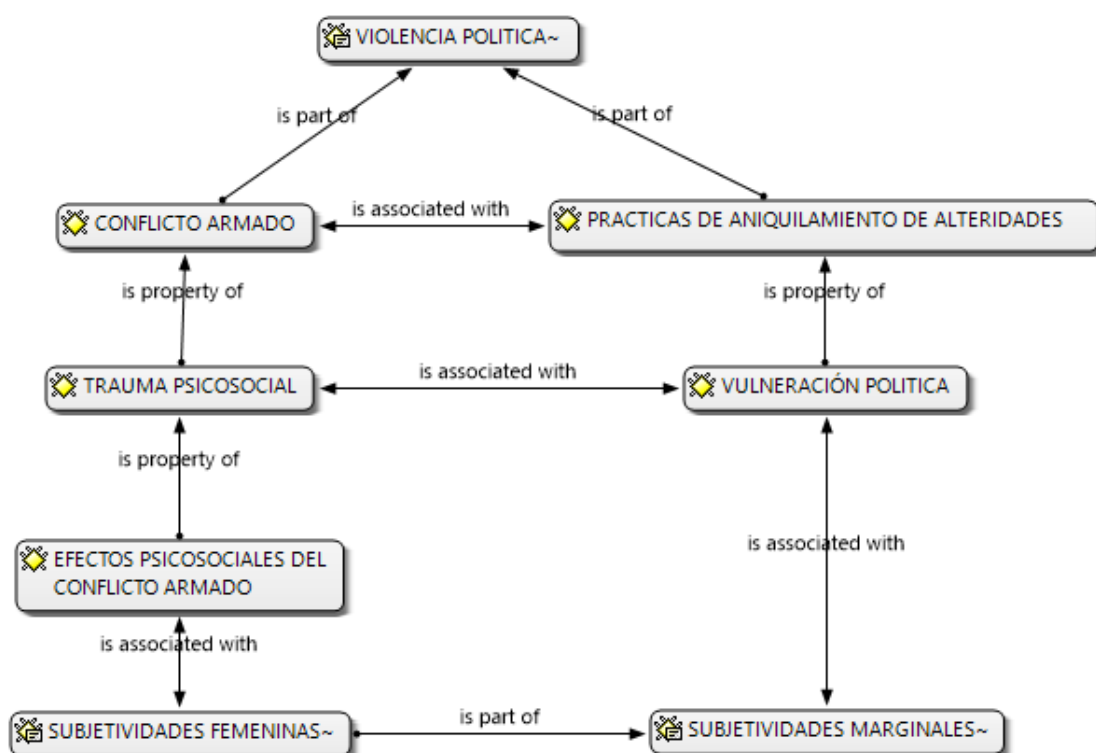
En relación a los contextos revisados, la violencia mantiene una relación directa con grupos poblacionales como los niños y niñas, mujeres, población LGTBI, personas en condición de discapacidad, etc., actores que tienen mayor relevancia para los autores al permitirles abordar conceptos como diversidad, inclusión y género que posibilitan profundizar sobre elementos culturales y simbólicos que caracterizan a la violencia en dichos contextos. Es de resaltar que en el desarrollo de los temas sobre violencia es recurrente que el género como categoría analítica sea utilizado como instrumento que permite comprender las expresiones violentas desde la relación entre los espacios públicos y privados, es decir, como una expresión de lo político que se encuentra ligado a toda relación social.

Desde esta perspectiva las percepciones, imágenes y experiencias relacionadas con fenómenos violentos son fundamentales porque producen narraciones subjetivas y narraciones sobre la violencia que participan de la construcción de macro-relatos que transitan a nivel individual y colectivo. En este tránsito de narraciones devienen y se constituyen subjetividades ligadas a los contextos revisados, contextos con problemas sociales que buscan disminuir brechas a través de políticas públicas y acciones afirmativas pero que, también, participan de la construcción de *subjetividades blanqueadas* y vulneralizadas.

Las subjetividades blanqueadas son aquellas subjetividades que son usualmente estudiadas desde las relaciones de poder y que refieren a procesos de subjetivación en la que predominan lógicas de mercado y consumistas (Echandia, 2012). En estas subjetividades se plantea que se han instaurado dinámicas sutiles de exclusión política, económica y social a través del mercado que proponen formas de existir de los sujetos se ve determinado por las ofertas y demandas de un sistema político-económico estratificado. Basta decir que este tipo de subjetividades contiene una connotación negativa en tanto la aspiración humanista de construir seres humanos participativos, con libertad de elegir y aportar a la construcción de sus realidades socio-históricas se ve contrastada con sujetos predeterminados según las lógicas del mercado.

La violencia como eje temático plantea la emergencia de otro tipo de subjetividades como lo son las subjetividades marginales que proponen un posicionamiento diferente respecto a los sujetos y los procesos de subjetivación según las manifestaciones que adquiere la violencia política. La violencia política como un tema central de las fuentes documentales revisadas presenta cinco contenidos que articulan gran parte de los desarrollos investigativos en el contexto latinoamericano (Ver Figura 2).

Figura 2. Violencia política



Fuente de elaboración propia.

Un primer contenido a resaltar del tema de la violencia política es la vulneración política que refiere a medidas macro en las que se realizan a través de diversos mecanismos, prácticas de aniquilamiento de las alteridades. Dichas prácticas de aniquilamiento se estudian en función de un resultado político clave como la vulneración política de sujetos colectivos identificados como marginales ya sea en el contexto económico como las mujeres pobres, en el contexto político como las víctimas o en el contexto cultural como los jóvenes.

En esta mención a las prácticas de aniquilamiento de las alteridades como causa de vulneración se desprenden discusiones actuales sobre el trauma psicosocial, siendo este un concepto ampliamente trabajado en las fuentes documentales en el estudio específico de violencia contra las mujeres Kichwas y la violencia contra las mujeres afro, negras, raizales y palenqueras. Estos tipos de violencias en una población evidentemente marginalizada como las mujeres se estudian en el marco de las experiencias puntuales y las posibilidades de transformación subjetiva en las que transitan las mujeres. En el marco de las subjetividades marginales se encuentran las subjetividades femeninas como subjetividades en las que el género y la diversidad étnica y racial son fundamentales para comprender la afectación del conflicto desde un marco de posibilidades para el desarrollo de trayectorias subjetivas que parten del reconocimiento de la alteridad.

Las alteridades transitan por los llamados otros de la sociedad, otros que tratan de ser

visibilizados a través de las voces que narran el conflicto social armado colombiano, por estas narraciones se intenta comprender los efectos psicosociales del conflicto y las dinámicas del trauma psicosocial en Colombia. Ambos contenidos se centran en aspectos psicológicos, culturales y sociopolíticos en un afán por evidenciar como la violencia política afecta las dimensiones humanas de sujetos que se encuentran al margen de la confrontación armada pero en el centro de las afectaciones del conflicto.

El conflicto armado tiene la particularidad de emerger como un contexto relacional en el que se hace uso continuo de la violencia y en la que situaciones de violencias cotidianas se ven exacerbadas; en la mayoría de los casos se refiere al conflicto colombiano actual y en otros al conflicto armado peruano que terminó a mediados de los años noventa. Ya sea que se trate de conflictos actuales o pasados, en las fuentes documentales predomina la perspectiva de género y las mujeres son localizadas como sujetos víctimas de dichas violencias, así mismo los hombres son identificados como perpetradores de los hechos violentos. Otros sujetos con orientaciones sexual o de género diverso no aparecen en los estudios, en las fuentes documentales el género es conceptualizado como una matriz heterosexuada relacionada con la etnia y la clase pero que no permea la existencia de sujetos otros sexuados y generizados.

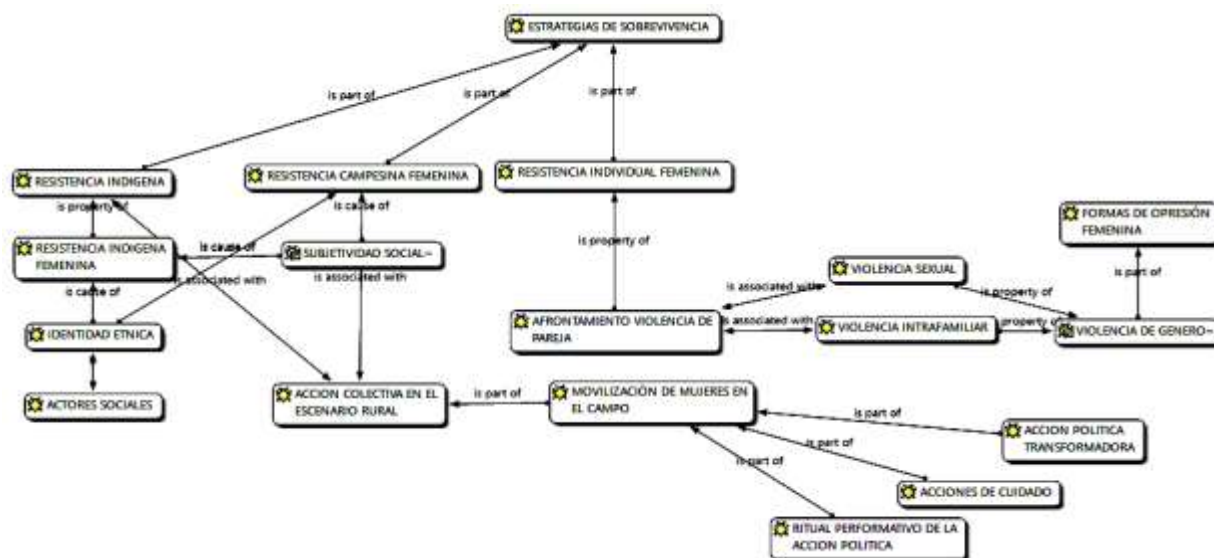
La comprensión del fenómeno del conflicto social armado brinda acercamientos puntuales a sujetos colectivos identificados históricamente como subordinados, caso de las mujeres, pero niega la existencia de otras alteridades de género, otros sujetos sexuados y generizados afectados por la violencia política. En este sentido, las matrices heteronormativas resaltan el carácter marginal de subjetividades femeninas pero desconoce la situación marginal de sujetos otros no incluidos en la matriz heterosexual. De esta forma, las *subjetividades marginales* permiten comprender las vivencias relacionadas con el conflicto social armado de un grupo poblacional como las mujeres, grupos poblacionales abordados desde categorías étnicas y de clase.

Eje Temático 2. Subjetividad

La subjetividad en el corpus documental ha sido investigada desde diversos lugares que permiten apreciar las puestas en común y las diferencias que se presentan al abordar este fenómeno. A partir de una revisión puntual de cada uno de los temas que emergen en este eje temático se puede apreciar el interés creciente por conocer y reflexionar sobre los actores sociales que se han constituido como tales, históricamente en contextos dinámicos y cambiantes como los actuales.

El eje temático Subjetividad presenta 27 tipos de contenidos a través de los cuales se articulan a los procesos de investigación una variedad de subjetividades ligadas a temas puntuales tales como; los sujetos y las actividades, los sujetos y sus escenarios de actuación, la sujeción, los procesos y formas de subjetivación, los procesos de individualización en sociedades liberales y las subjetividades femeninas y diversas.

Figura 3: Sujetos y actividades



Existe una centralidad en las fuentes documentales en el abordaje de determinados sujetos y poblaciones. Se identifica una tendencia a comprender la emergencia de subjetividades sociales ligadas a una identidad étnica y sexual que brinda posicionamientos particulares frente a experiencias directas con la violencia de pareja, violencia política-económica y la violencia de género en los talkshows. En este tipo de posicionamientos surgen discusiones sobre las actividades que los sujetos realizan como parte de sus repertorios colectivos y subjetivos (Ver Figura 3).

En el campo laboral las investigaciones centran su interés en la actividad docente y las diferencias genéricas que se encuentran en espacios laborales académicos, indagando también por la violencia de género que se legitima en canales televisivos. Ambas propuestas de investigación se enmarcan en una cotidianidad citadina en la que las subjetividades sociales responden a identidades sexuales heteronormativas que propician prácticas sexistas y discriminatorias hacia las mujeres.

En contraste con estos dos contenidos relacionados con una dinámica cotidiana en la que se generan tanto violencia como discriminación, los contenidos siguiente se centran en actividades de resistencia y sobrevivencia que se han convertido en parte fundamental de las identidades sexuales y étnicas, así como de la constitución de subjetividades sociales colectivas en continua movilización y reivindicación de aspectos comunes a la población femenina urbana, indígena y campesina.

La resistencia individual femenina se relaciona con la violencia sexual e intrafamiliar como un aspecto cotidiano de la vida de las mujeres y como un fenómeno político dónde se ven concentradas la mayoría de estrategias de sobrevivencia centradas en la

promoción de la participación política de las mujeres en organizaciones populares y en la jurisprudencia. Según estos datos se podrían deducir que el accionar de las mujeres se centra en un posicionamiento de no dejarse vencer por situaciones de opresión del patriarcado ni de situaciones de opresión exacerbadas por el conflicto armado; en ambos casos se asumen repertorios de acciones políticas de resistencia en búsqueda activa por mejorar las condiciones de las mujeres ya sea en el ámbito laboral o familiar.

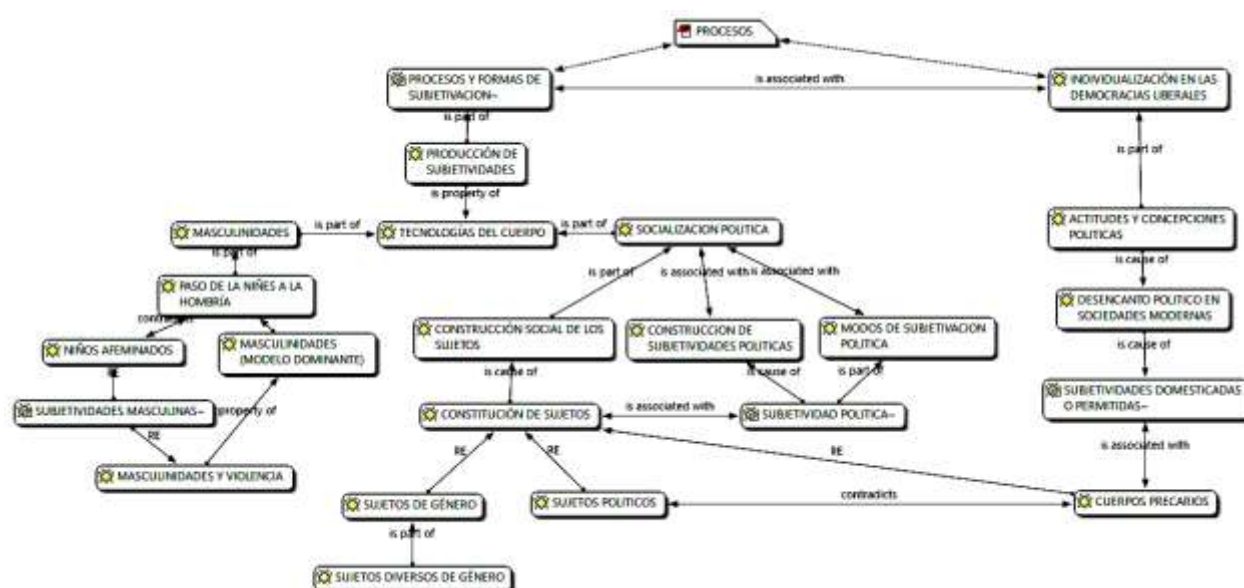
Estos mismos repertorios de resistencia se pueden evidenciar (con diferencias y matices socioculturales) en las comunidades campesinas e indígenas, dónde se resalta la importancia del factor étnico en la construcción de subjetividades sociales reconocidas por una construcción de género marcada por este elemento y que alimenta las propuestas de acciones de cuidado y acciones de movilización en escenarios del campo y rurales. Estas acciones de cuidado transitan por el espacio público y privado, espacios en los que las mujeres asumen acciones políticas transformadoras con su participación colectiva en organizaciones políticas y sociales, así como en consejos comunitarios y asambleas barriales.

Se podría comprender en relación con las actividades de las mujeres como sujetos sociales que la realización de rituales performativos de acciones políticas de resistencia, cuidado y movilización permite abrir las puertas hacia nuevas subjetividades a las que son inherentes la discusión sobre los sentidos de la política, la concepción de ciudadanía, los sentidos sobre el trabajo y sobre la noción de deseo en la modernidad. La transcendencia de incluir los sentidos sobre la política como un elemento analítico plantea la necesidad de desarrollar una discusión clave sobre el concepto de ciudadanía y una serie de conceptos que se consolidaron con la modernidad, la reflexión sobre categorías organizadoras de la vida política (ciudadanía), emocional - psicológica (deseo) y social (trabajo) de los sujetos ha permitido plantear la existencia de sentidos nuevos y comunes acerca de subjetividades diversas. Subjetividades que proponen nuevas nociones sobre masculinidad, nuevas concepciones y prácticas parentales y transformaciones identitarias de género y sexuales en las que se pueden rastrear sujetos políticos y de género con expresiones diversas de subjetividades.

Algunas de las subjetividades que se encuentran en las fuentes documentales ligadas a los debates sobre los sujetos son las subjetividades políticas femeninas y las subjetividades de jóvenes raperas a las que son comunes características como la creación artística y los performances femeninos como puestas en escena que cuestionan la noción clásica de ciudadanía y que proponen transformaciones identitarias y trasgresiones genéricas.

Como parte de dichas trasgresiones y transformaciones identitarias los investigadores plantean la existencia de sujetos de género que tienen como principal característica la diversidad y la diferencia. Son sujetos que transitan por posicionamientos de género de diversa índole pero que las fuentes documentales logran identificar puntualmente en las parentalidades gays y lesbianas; en el reconocimiento jurídico de transexuales y transgéneros; en la transformación de roles y relaciones de género a través de prácticas y estilos de vida como los swinger y la materialización de masculinidades y feminidades alternativas (no hegemónicas).

Figura 4. Procesos de subjetivación



A partir de estos sujetos de género se consolidan como temas de interés las subjetividades femeninas, las subjetividades lesbianas y las subjetividades masculinas. Respecto a las subjetividades femeninas que se nominan en las fuentes documentales tienen dos propiedades a resaltar: el deseo y las fuerzas emocionales, agresivas y creativas. Ambas propiedades se exaltan como aspectos fundamentales de la condición femenina y son teóricamente soportadas por enfoques posestructuralistas y psicoanalistas con perspectiva de género. El deseo sexual es entendido como el motor de las subjetividades femeninas que se constituyen en relación con los procesos de represión del deseo sexual femenino y con ello, el desarrollo de fuerzas agresivas y creativas. Estas fuerzas contenidas en lo emocional se convierten alimento para el desarrollo de subjetividades femeninas y lesbianas que transgreden normativas genéricas en el ámbito familiar con las parentalidades y en el ámbito político con el desarrollo de propuestas de transformación social con sus repertorios de acción y participación. Las emociones son representadas como un recurso importante de las mujeres para enfrentar fenómenos de violencia y proponer la transformación de dichas situaciones de opresión.

A diferencia de las subjetividades femeninas que exaltan la represión del deseo para conceptualizar las subjetividades, las fuentes documentales abordan las subjetividades masculinas como producto de un proceso de subjetivación en el que las tecnologías del cuerpo se encuentran al servicio de un modelo dominante de masculinidades que se consolida en un proceso de socialización hegemónico en el paso de la niñez a la hombría.

En este proceso hay una relación fuerte entre la masculinidad hegemónica y la violencia, convirtiéndose esta tanto un medio de expresión identitaria como un medio de socialización de los hombres (Ver Figura 4). Es significativo que las subjetividades de las mujeres y de los jóvenes a diferencia de las subjetividades masculinas se perciban como subjetividades que subvierten el modelo de género hegemónico, en el caso de las mujeres el largo desarrollo del movimiento feminista y de las teóricas del género, así como los estudios de la juventud pueden respaldar dicha percepción. Sin embargo, los estudios sobre las masculinidades es un campo transdisciplinario en crecimiento que para el caso especial de los niños afeminados (retomado por una de las investigaciones) plantea la necesidad de cuestionar las tecnologías del cuerpo que producen y legitiman masculinidades hegemónicas que estigmatizan y excluyen cuerpos masculinos feminizados.

Las tecnologías del cuerpo son aquellos discursos y prácticas que caracterizan los procesos de subjetivación en las sociedades pos-disciplinarias al proponer la centralidad del cuerpo para producir mecanismos de sujeción y control de los sujetos más sutiles y efectivos. El cuerpo se convierte así en lugar de disputas simbólicas, como lugar el cuerpo se ve inmerso en relaciones de poder que lo atraviesan y posibilitan la significación de experiencias alternativas de la acción política al consolidarse en espacios de conflicto social. El conflicto social se convierte así en parte intrínseco de la producción de subjetividades que se constituyen a través del intercambio intersubjetivo y la socialización política.

La socialización política es un proceso que hace parte de la construcción social de los sujetos, entendiendo este proceso como algo inherente a la vida social humana. La socialización se encuentra asociada a los modos de subjetivación política que se desarrollan en las distintas comunidades y se relaciona con la construcción de subjetividades políticas que participan de la constitución de sujetos políticos. En las fuentes documentales las subjetividades políticas de las mujeres y las subjetividades políticas de jóvenes adquiere preponderancia en los desarrollos conceptuales al estar ligado a procesos alternativos de acción política como se mencionó previamente.

Dichos procesos alternativos de acción política con potencialidad para transformar relaciones de poder jerárquicas son contrastadas con las posibilidades que plantea la constitución de sujetos a través del moldeamiento de cuerpos precarios. Estos cuerpos llamados precarios se constituyen en un proceso de individualización en las democracias liberales que se caracteriza por la exaltación de actitudes de rechazo frente a la política y una concepción negativa y fija de la misma. Ambos aspectos se convierten en síntomas del desencanto político que se produjo con las sociedades modernas y la implementación de modelos democráticos poco participativos. En este caso, al vincular las subjetividades con estos procesos de individualización es recurrente encontrar un tipo de subjetividades domesticadas o permitidas que se constituyen a través del detrimento de la dimensión política y la exaltación de los ideales de mercado que se les plantea a los sujetos. Así se encuentra sujetos que no cuestionan los estereotipos de género que ampliamente circulan en diversos tipos comunicativos sino que cada vez se van asumiendo actitudes,

prácticas y estéticas que les demanda el mercado o demandas de los discursos gubernamentales que circulan sobre sujetos abstractos y universales.

Los discursos sobre la subjetividad que emergen están relacionados con las posibilidades que brinda una sociedad pos-disciplinaria en las que se supere un poco los límites del género. La emergencia de subjetividades políticas y subjetividades reflexivas relacionadas con prácticas y experiencias alternativas de lo político se contraponen a la emergencia de subjetividades blanqueadas y subjetividades desdibujadas caracterizadas por la homogenización de las experiencias subjetivas y sus significados

La emergencia de sujetos de género diversos y sujetos políticos son apuestas de las fuentes documentales por visibilizar otros sujetos y formas de participación se llevan a cabo mediante conceptos como el de relaciones de poder, intersubjetividad, experiencias y narrativas. Estos elementos conceptuales posibilitan dilucidar los procesos de sujeción a la luz de la constitución de subjetividades reflexivas que serían capaces de generar procesos políticos solidarios y capaces de significar experiencias de violencia para crear narraciones subjetivas. Las narraciones por medio de figuraciones de la memoria construyen realidades compartidas y memoria colectiva capaces de contraponer versiones alternativas a los modelos hegemónicos que se intentan instaurar con la violencia.

Relaciones entre violencia y subjetividad para comprender las subjetividades diversas de género (SDG)

En esta sección se presentan los cruces más significativos de los ejes temáticos violencia y subjetividad, tratando así de brindar elementos analíticos que permitan acercarse a la construcción de un estado de arte sobre subjetividades diversas de género. Se presentan en tres cruces que resultan significativos en el corpus porque permiten articular los contenidos que se identificaron: discusión sobre sujetos, relaciones de poder entre los sexos y la violencia y sus campos simbólicos.

Un primer cruce que se resalta a lo largo de los ejes, es la discusión sobre los sujetos a partir de los discursos que históricamente se han desarrollado sobre la subjetividad y en intersección clara con las construcciones discursivas sobre género y diversidad pertenecientes a los avances sobre derechos humanos a nivel internacional y a las propuestas reflexivas de los movimientos sociales feministas, negros e indígenas. En el corpus de las discusiones sobre los sujetos, emergen como resultado las subjetividades políticas y las subjetividades reflexivas como elementos analíticos fundamentales en los que se cobijan experiencias y vivencias de actores sociales que han tenido un creciente interés para los investigadores: mujeres, jóvenes raperos, mujeres negras, mujeres indígenas, comunidades con orientación sexual diversa, etc.

En este marco de discusión se plantean a través del cuerpo dos posturas para comprender los fenómenos sociopolíticos actuales; la primera postura se relaciona con la perspectiva comprensiva de los conflictos sociales como inherentes al desarrollo político

local y nacional, resaltándose en este tipo de conflictos la necesidad de comprender las experiencias alternativas y las acciones políticas diversas como insumos para la creación de nuevos espacios políticos y de encuentro; así, se propone un sujeto reflexivo, diverso, práctico y propositivo que participa de la construcción de la realidad social desde su punto diferencial. La otra postura plantea una mirada crítica a las realidades marginales que crea el capitalismo y las políticas neoliberales generalizando una concepción sobre el conflicto social como fuente de violencias, esta concepción es abordada parcialmente en el corpus documental en tanto, se propone la existencia de la violencia y el conflicto como problemas a resolver de las sociedades democráticas pero a través de los cuales se pueden constituir tanto subjetividades políticas reflexivas como subjetividades blanqueadas y/o permitidas.

Ya sea desde una postura u otra, la violencia es un factor fundamental en las investigaciones porque permite comprender las transformaciones en las subjetividades, sean estas subjetividades femeninas o subjetividades de mujeres afectadas tanto por las violencias del conflicto social armado como por las violencias de género e intrafamiliar. Los aspectos a considerar al abordar estas subjetividades se convierten en una amplia gama que muestra la complejidad del fenómeno y los diferentes elementos a explorar que se priorizan en las experiencias subjetivas. En el caso de las subjetividades femeninas se resaltan aspectos emotivos, creativos y de deseo, mientras que en las subjetividades sociales de las mujeres se priorizan las estrategias de sobrevivencia y las acciones de resistencia que se generan como parte del afrontamiento de la violencia.

Otro cruce que alimenta las discusiones sobre las SDG se genera a través del conceptos de relaciones de poder entre los sexos, dicho concepto permite abordad tanto las formas de opresión femenina que se manifiestan en la violencia social y simbólica así como de las subjetividades marginales que se van constituyendo a medida que se identifican los otros excluidos de los modelos hegemónicos. En este tipo de desarrollo las relaciones de género son centrales para comprender la emergencia de ciertos sujetos en el espacio público y sobre todo, su accionar político y propuestas de inclusión social.

El tercer cruce que se puede rastrear se presenta en el campo simbólico al estudiar las representaciones sociales, las percepciones y las imágenes de las violencias; conocimientos que las fuentes documentales logran registrar a través de las narrativas subjetivas que se producen sobre la violencia. Por medio de estas narraciones subjetivas se realizan reconstrucciones de memorias sociales e históricas asociadas a subjetividades reflexivas que proponen versiones sobre el pasado, el presente y el futuro de sus vidas y de sus realidades familiares y sociales.

En estos tres cruces de relaciones surgen dos posturas asumidas para indagar las subjetividades; el acercamiento desde lo macro, es decir los sistemas y dinámicas sociales o por el contrario, los enfoques micro, centrados en los sujetos (entendidos como actores sociales). Ambas aproximaciones no resultan ser excluyentes en las fuentes documentales. La inclusión de la dimensión subjetiva en los diseños metodológicos participativos o mediante teorías que plantean la relevancia de tener en cuenta el punto de vista de los sujetos para

comprender fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos. Es decir, que lo subjetivo es incluido para potencializar las discusiones y como postura epistemológica y metodológica que da un lugar central o periférico (dependiendo de las decisiones metodológicas de las investigaciones) a los sujetos en la construcción de realidades sociales y de actores sociales.

La configuración de las subjetividades de género en contextos específicos y poblaciones vulnerables como las mujeres refiere a un marco político de actuaciones individuales y colectivas que parecen generar trasgresiones y transformaciones en el mundo social y en los modelos hegemónicos étnicos y genéricos. Es decir, que las investigaciones se posicionan desde la potencialidad de los sujetos para actuar, incidir y transformar a pesar de verse afectados por diversas manifestaciones de las violencias.

En este tipo de perspectiva sobre los sujetos, el género y la diversidad son abordados desde marcos incluyentes (marcados por discursos sobre los Derechos Humanos) pero también desde marcos excluyentes que aplican categorías y discursos psicopatológicos y tienen como consecuencia la profundización de condiciones de marginalización y vulneración de sujetos otros.

La articulación de la diversidad con la vulneración y con ello con la política permite vincular el tema de violencia y subjetividad con el concepto de alteridades lo que posibilita que se empleen conceptos como el de clase, etnia y género para comprender los fenómenos sociopolíticos. Sin embargo, en las fuentes documentales dichos conceptos son empleados de forma disgregada lo que plantea la necesidad de utilizar enfoques transversales e integradores en la psicología y las ciencias sociales.

Un tema que permite relacionar las subjetividades con la diversidad desde un enfoque integrado son los procesos y las formas de subjetivación como un tema amplio que considera tanto cuestiones de género, etnia y clase, es decir considera categorías estudiadas propiamente desde la perspectiva de la diversidad. Los temas relacionados con la diversidad no tienen mayor predominancia en las investigaciones pero cuando son transversales a los temas de género se presenta un aumento significativo de contenidos sobre diversidades de sujetos sociales tales como las lesbianas, las mujeres campesinas, las mujeres negras, palenqueras y raizales, los niños afeminados, los padres gays o lesbianas, los transexuales, los jóvenes raperos, las mujeres indígenas, etc.

El género en el corpus se convierte en un concepto transversal en las fuentes documentales quiénes en su mayoría declararon abiertamente utilizar el género y se proponen investigar fenómenos sociales y/o políticos a través de la perspectiva de género. En los abordajes de dichos fenómenos la subjetividad es una temática de interés ya que permite acercarse a significados, experiencias y emociones individuales de los sujetos; siendo estos aspectos desde dónde se comprenden los fenómenos sociopolíticos.

Conclusiones

En general se encuentra que las fuentes documentales desarrollan desde lo macro hasta lo micro procesos de investigación acordes con los contextos locales, nacionales y regionales a los que se inscriben los investigadores. Como característica del paradigma en el que surgen las investigaciones se localizan tendencias hacia la centralidad de las investigaciones en contextos locales que se interrelacionan con lo global, la interdisciplinariedad como una apuesta significativa para abordar las subjetividades y la centralidad de los actores sociales para comprender las dinámicas políticas y sociales tanto de consolidación de las democracias como de constitución de sujetos. Esto estaría relacionado con la propuesta de María Laverde (2004) para quién las líneas investigativas y debates sobre el sujeto estarían enmarcadas en un paradigma que emergen y "cuyos énfasis, de una parte, se deslizan ahora de los sistemas a los actores y, de otra, reconocen lo heterogéneo, lo diverso, lo diferente" (pág. 12).

El comportamiento de los dos ejes muestra como el estado de la situación respecto a las SDG se ha constituido a través de múltiples perspectivas y aportes que nutren la discusión sobre las subjetividades de género. Es interesante cómo en el corpus se evidencian diversos temas pensados desde elementos políticos, siendo tanto la diversidad como el género un matiz que permite discutir sobre los sujetos, sus formas de existir, sus perspectivas, sus narraciones y experiencias, sus acciones políticas y propuestas.

Una contribución importante para la construcción de un estado de arte comentado sobre las SDG se genera al intentar superar el mero listado de documentos para profundizar en el comportamiento de las temáticas y contenidos que emergen en los mismos. De esta forma, el presente artículo busca mediante un proceso reflexivo comprender cómo la capacidad de resignificar, transgredir y transformar los modelos hegemonicos del género, de la etnia, de la edad y la clase se convierte en un elemento fundamental de las subjetividades para constituir sujetos sociales y políticos en los que se focalizan en las investigaciones a partir del reconocimiento de la diversidad como parte constitutiva de las subjetividades.

En esta perspectiva de lo diverso, la forma como los sujetos significan el género permite que dicha categoría social se convierta en un elemento constitutivo de su subjetividad al igual que otros discursos- que conforma el mundo social poder (Butler, 2007; Lamas M. , 1999) . Entendiendo el carácter social de las subjetividades, las experiencias y vivencias cobran importancia en tanto resaltan tanto los procesos de subjetivación como los procesos de agencia de los sujetos (Amigot, 2005).

Las subjetividades de género diversas son comprendidas como procesos de construcción continua caracterizados por la emergencia de experiencias con el sí mismo (Obando O. L., 2010), con los otros mediante la intersubjetividad (Dussel, 1998) y con los contextos y mundos simbólicos en los que tienen lugar tales interacciones. Este proceso, no remite solamente a una dinámica intra-subjetiva sino también a una dinámica intersubjetiva que da lugar a la emergencia de diversas subjetividades como las subjetividades políticas, las

subjetividades marginales, las subjetividades blanqueadas, las subjetividades sociales y las subjetividades políticas feministas. Todas estas subjetividades se convierten en espacios de reflexión y debate sobre sujetos sociales que se constituyen en espacios comunes.

Referencias

Amigot, Patricia. (2005). *Relaciones de Poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género*. Barcelona: Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

Bartky, Sandra. (Enero-Junio de 2008). Foulcault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal. *La Manzana de la Discordia*, 137-152.

Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina (Colección Argumentos)*. Barcelona: Anagrama.

Burin, Mabel, & Dio Bleichmar, Emilce. (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Mexico DF, Mexico: Paidós.

Butler, Judith. (2002). Los cuerpos que importan. En J. Buttler, *Cuerpos que importan* (págs. 53-91). Barcelona: Paidós.

Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. A. Muñoz, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Castellanos, Gabriela. (1991). Nueva visión de las causas de la jerarquía entre los géneros. En G. Castellanos, *¿Por qué somos el segundo sexo?* (págs. 63-83). Cali: Universidad del Valle.

Castellanos, Gabriela. (2008). Las mujeres y el poder: sexualidad, subjetividad y subordinación femeninas. *La manzana de la discordia*, 3(1), 101-110.

Castellanos, Gabriela. (2010). *Decimos, hacemos, somos: Discursos, identidades de género y sexualidades*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Dussel, Enrique. (1998). *Liberación de la Mujer y Erotica Latinoamericana (ensayo Filosófico)*. Bogotá, Colombia: Nueva America.

Echandia, Claudia. (2012). Perspectiva feminista sobre subjetividades blanqueadas y nuevas lógicas de exclusión. *Utopía y Praxis latinoamericana* (57), 65-73.

Fernández, A. (1993). Sexualidad femenina. La pasividad femenina una cuestión política. *Zona erógena*.

Foucault, Michael. (2001a). Porqué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. Post- scriptum. El sujeto y el poder. En H. y. Dreyfus, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires.: Nueva Visión.

Foucault, Michael. (2001b). *Un diálogo por el poder y otras conversaciones. Selección e introducción de Miguel Morey*. Madrid: Alianza Editorial.

Guba, Egon., & Lincoln, Yvonna. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (A. Sampson, Trad.). Cambridge, Colombia: Thousand Oaks.

Lamas, Martha. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), pp. 147-178.

Lamas, Martha. (2004). Género: Algunas precisiones conceptuales y teóricas. *Conferencia Magistral presentada en el XIII Coloquio anual de Estudios de Género.*, (pág. 34). Ciudad de México.

Laverde, María Cristina. C. (2004). Las subjetividades: eje articulador de un proyecto. En M. Laverde, G. Daza, & M. Zuleta (Edits.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (págs. 11-20). Bogotá: Siglo del Hombre.

Lozano, Elizabeth. (2006). Ser mujer y colombiana: Reflexiones sobre género, violencia y discurso en Colombia. *La manzana de la discordia*, 2, 67-77.

Obando, Olga Lucia. (2013). *Luna Roja. Herramientas Teórico-Prácticas para el fortalecimiento de subjetividades de género* (Vol. 1. Fundamentos Teóricos y Metodológicos). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Obando, Olga Lucia. (Ed.). (2010). *Psicología Social Crítica: Aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.

Obando, Olga, Gómez, Rocio, Gonzáles, Julian, & Jiménez, Mauricio. (2014). *CONCEPCIONES, REPRESENTACIONES, DEBATES Y DISCURSOS SOBRE SUBJETIVIDADES DE GÉNERO DIVERSAS. Un estado del arte comentado sobre subjetividades de género diversas*. Proyecto de Investigación, Instituto de Psicología, Cali.

Piñuel, José. (2002). Epistemología, metodología y técnica del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Rico de Alonso, Ana. (1994). Procesos de Socialización y Formación de roles de género: el papel de la familia, la educación y los medios de comunicación. En C. Turbay, & A. Rico de Alonso, *Construyendo identidades. Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia* (págs. 50-55). Bogotá: Gente nueva Editorial.

Rodó, Andrea. (1994). El cuerpo ausente. *En debate feminista. Cuerpo y representación social*, 5(10), 81-94.

Roumero, Carmen. (2004). Sobre los cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. *Revistas UCM. Política y Sociedad*, 1(1), 209-211.

Scott, Joan. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-303). México: Pueg/Purría.

VARIACIÓN CONDUCTUAL DE GUARDIAS PENITENCIARIOS EN SIMULACROS DE CRISIS VIOLENTAS: REVISIÓN EXPERIMENTAL DE LA INFLUENCIA DE ETIQUETAS SOCIALES*

BEHAVIORAL VARIATION OF PENITENTIARY GUARDS IN SIMULATED VIOLENT SITUATIONS: EXPERIMENTAL REVIEW OF THE INFLUENCE OF SOCIAL LABELS

Jacobo Herrera Rodríguez. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato campus León, León 37670, Guanajuato, México.

Alejandra de los Angeles Díaz Barrera. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato campus León, León 37670, Guanajuato, México.

Luz Adriana Elizabeth Katz Ledezma. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato campus León, León 37672, Guanajuato, México.

Francisco Javier Pedroza Cabrera. Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes 20100, Aguascalientes, México.

Referencia Recomendada: Herrera-Rodríguez, J., Díaz-Barrera, A. A., Katz-Ledezma, L. A. E., & Pedroza-Cabrera, F. J. (2016). Variación conductual de guardias penitenciarios en simulacros de crisis violentas: Revisión experimental de la influencia de etiquetas sociales. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 70-90.

Resumen: Se presentan resultados de un estudio experimental realizado con guardias penitenciarios. El objetivo de trabajo fue identificar las variaciones en los estilos de interacción social que se presentaban en los participantes del experimento al modificar en contingencias experimentales el tipo de interno con el que los guardias trabajaban en una situación de crisis violenta. El experimento se compuso de seis episodios en donde seis guardias penitenciarios –uno por cada episodio– desempeñaron la actuación de tres diferentes perfiles de interno penitenciario, que se repitieron dos veces cada uno. Los datos fueron recolectados por medio de observación directa y registro conductual basado en un código de observación con 18 categorías conductuales, el procedimiento se apoyó en el paquete informático *Lince Coder*. Como resultados se obtuvieron patrones de intervención anti-motín (PIAM) y patrones de simulación conductual (PSC), también se identificaron variaciones en los estilos de interacción social tanto de los guardias como de los actores del experimento en aspectos como la morfología conductual y las frecuencias de ocurrencia conductual, las cuales pueden ser atribuibles a los cambios de tipo de interno penitenciario y etiquetas sociales que se manejaron experimentalmente.

Palabras Clave: Estilos de Interacción Social, Guardias penitenciarios, Etiquetas sociales, Observación, Análisis experimental.

Abstract: This paper presents results of an experimental study of prison guards. It aims to identify variations in the styles of social

interaction of guards presented in the experiment participants when modifying, through experimental contingencies, the type of prisoner they had to guard in a situation of violent crisis. The experiment consisted of six episodes where six prison guards –one per episode– acting as three different profiles of prisoner, each performance was repeated twice. Data was collected through direct observation and behavioral register based in a behavioral observation code made of 18 behavioral categories. The behavioral register procedure was supported by the software *Lince Coder*. As a result, the study obtained patterns of anti-riot intervention (PARI) and patterns of behavioral simulation (PBS). The work also identified variations in the styles of social interaction among guards, highlighting aspects such as behavioral morphology and frequencies of behavioral occurrence that may be attributable to changes in types of the simulated prisoners that the guards had to worked with and the social labels that were used during the experiment.

Keywords: Social interaction styles, Penitentiary guards, Social labels, Observation, Experimental analysis.

* Corresponding author: Jacobo Herrera Rodríguez, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Blvd. Puente del Milenio 1001 fracción del predio San Carlos, León, Guanajuato, 91190, México. Tel: +52 (477) 267 49 00, ext. 4872. E-mail: herrerajacob@yahoo.com.mx

Recibido: 16 de Agosto de 2016 / **Aprobado:** 09 de Diciembre de 2016

Universidad de Guanajuato/ Mexico

Universidad Autonoma de Aguascalientes/ México

Introducción

Desde el siglo anterior la experimentación se posicionó como una herramienta útil para el estudio de las conductas y procesos de interacción social. Así, el estado del arte muestra la forma en que se han estudiado experimentalmente fenómenos y procesos como el papel del condicionamiento en las reacciones emocionales (Watson & Rayner, 1920), la conformidad y pérdida de independencia a partir de la presión social (Ash, 1956), la obediencia acompañada de pérdida de empatía (Milgram, 1963), la génesis de la conducta autoritaria y tiránica (Haney, Banks & Zimbardo, 1973), el papel del aprendizaje social en la agresión (Bandura, 1973) así como el papel de la frustración en la emisión de conductas de agresión (Dollard et al., 1939; Berkowitz, 1962, 1989) por mencionar algunos.

En este siglo, el trabajo experimental ha continuado su desarrollo abordando tópicos como el análisis de los efectos de la autoridad y el poder en la obediencia de niños escolares (Rangel y Ribes, 2009), la evaluación de intervenciones clínicas para tratar el consumo de alcohol en adolescentes (Martínez et al., 2010) y el rol de la influencia social en la conducta de ingesta alimentaria (Vacio, 2011) entre muchos otros.

Así mismo existen en el ámbito académico trabajos que han establecido pautas técnicas y metodológicas para el análisis experimental dentro de la psicología (e.g. Skinner, 1977; Colman, 1982; Santoyo y López, 1990; Camerer, 2003). Lo anterior ha posibilitado hoy en día el trabajo experimental diversificado, con diseños que han aumentado el control sobre las variables de trabajo y donde las temáticas abordadas pertenecen a las distintas especialidades y áreas de la psicología así como al trabajo interdisciplinario.

En el presente documento se exponen los resultados de un análisis experimental donde el objetivo fue identificar las variaciones en los estilos de interacción social que se presentaban en grupos de guardias penitenciarios al variar en la contingencia experimental el tipo de interno con el que los participantes trabajaban en una situación antimotín experimentalmente simulada.

El trabajo desarrollado tomó como variable independiente al papel que las etiquetas sociales tienen sobre la conducta de cuadrillas de intervención penitenciaria antimotín así como de aquellos participantes que simulaban el rol de interno penitenciario. Al respecto en este trabajo se consideró el concepto de etiquetas sociales de Goffman (1963) quien desde una visión socio-criminológica se refirió al etiquetado social (o estigma) como aquella nomenclatura que incrementa las probabilidades de ocurrencia conductual de una persona A sobre otra persona B, basado en los prejuicios, definiciones y generalidades que en el campo contingencial -lo social en este caso- existen sobre la persona B.

En este sentido el trabajo aquí expuesto buscó identificar con la observación directa y el registro conductual, cambios en los patrones comportamentales que pudieran ser relacionados con el efecto de las etiquetas sociales en contingencias experimentalmente generadas.

De igual manera este documento pretende contribuir al acervo de investigación experimental que existe en la interdisciplinariedad establecida entre ciencias como la psicología, la criminología y el penitenciarismo, donde existen contribuciones que se han consolidado como clásicos en el contexto académico como las de Haney, Banks y Zimbardo (1973) y Wilson y Kelling (1982).

La experimentación en la criminología y medios penitenciarios

Dentro del ámbito de la criminología y los medios penitenciarios el trabajo experimental ha dejado también algunos resultados. En 1969 Phillip Zimbardo condujo un experimento consistente en dejar sin resguardo un par de autos en buenas condiciones, uno de ellos estaría en la zona criminógena del Bronx en Nueva York y otro más en una zona considerada tranquila de Palo Alto California; el auto del Bronx fue desvalijado a las pocas horas mientras el otro auto se mantuvo intacto después de una semana, sin embargo cuando a éste le fue rota una ventana los robos vinieron casi con la misma velocidad que en el auto del Bronx (Zimbardo, 2006), lo cual llevó a concluir que la vulnerabilidad estimula la génesis delictiva, discutiendo el argumento de que el delito solo ocurre en zonas proclives para ello. El experimento de Zimbardo inspiró años más tarde la consolidación de una teoría llamada "teoría de las ventanas rotas" desarrollada por Wilson y Kelling (1982).

Un experimento más fue el diseñado por Rosenhan (1973), quien en una primera fase de trabajo solicitó a un grupo de voluntarios experimentales que simularan tener condiciones psicóticas ante personal de hospitales de psiquiatría, notando que prácticamente dicha simulación no fue detectada, por lo que en una segunda fase el investigador advirtió y pidió a los profesionales médicos que detectaran a los simuladores, elevando considerablemente el éxito en el descubrimiento de los falsos pacientes; en este estudio Rosenhan atribuyó que las etiquetas sociales juegan un papel en los conceptos juicios que los demás desarrollan sobre una persona determinada.

En lo que respecta a la experimentación penitenciaria es pertinente citar el trabajo de Haney, Banks y Zimbardo (1973) quienes en una prisión artificialmente diseñada pusieron a interactuar a dos grupos de estudiantes que fungían los roles de guardias y prisioneros respectivamente. Como resultados después de seis días de observación se pudo ver que los guardias desarrollaron patrones intensos de conducta autoritaria y sádica, mientras los

prisioneros asumieron un patrón conductual menos significativo que osciló entre la rebeldía y la sumisión, ello sin que en ninguno de los casos hubiera un libreto de por medio.

En España, Barquín y Luna (2007) realizaron un experimento en el que se evaluaron los efectos de la ingesta moderada de alcohol en conductores de vehículos, encontrando entre otras cosas que el sexo y los tiempos transcurridos entre la ingesta-eliminación influyen en los indicadores de impregnación que se reportan.

Asimismo Brook y Kosson (2013) realizaron un experimento donde compararon las reacciones de empatía de personas comunes y las contrastaron con las de sujetos identificados con rasgos psicopáticos, encontrando que entre más nítidos eran los rasgos psicopáticos más inexacta es la determinación de la emoción que otras personas tienen.

En el contexto mexicano existen antecedentes de trabajo experimental con poblaciones penitenciarias reales. En uno de ellos García (2006) en el Centro Federal de Readaptación Social de Occidente, hizo un análisis de los componentes de la autoridad y la formación de sistemas de poder en las interacciones de internos penitenciarios, donde encontró que la rigurosidad de las figuras de autoridad daba mejor administración del poder y menos recurrencia de los supervisados a la transgresión de normas. En otro análisis experimental, Herrera et al., (2012) establecieron tres contingencias que facilitaban intercambios sociales, en ellas participaron 8 internos penales que estaban catalogados por la institución penitenciaria como de baja, mediana y alta funcionalidad, el estudio evidenció que los internos de cada grupo funcional asumieron un estilo de interacción social diferente no obstante que interactuaron bajo las mismas condiciones. Es pertinente citar el trabajo de Domínguez (1982) como precursor donde desde un enfoque de conductismo-ecológico se empleó la observación directa del comportamiento para estudiar la conducta de internos penitenciarios encontrando que éstos mitigan sus situaciones adversas a través del desarrollo de habilidades, propias e institucionales reguladas por criterios de ajuste social.

Por otra parte algunos autores (Bandura y Ribes, 1975; Miller, 2007) refieren que los diseños experimentales y cuasi experimentales tienen aparte de la utilidad investigativa la posibilidad de ser empleados para evaluar los efectos y resultados de las estrategias anti criminalidad.

Las etiquetas sociales y la conducta humana

Partiendo de una posición sociológica conocida como Sociología de la Desviación, la teoría del etiquetamiento social o *labeling approach* refiere que en un número

importante de ocasiones las conductas socialmente no deseadas corresponden con la contingencia donde una mayoría social califica o etiqueta negativamente los comportamientos de las minorías, ya que se desvían de las normas culturales estandarizadas de la mayoría (Tannenbaum, 1938; Goffman, 1963; Melossi, 1992).

La teoría del etiquetamiento refiere que grupos minoritarios como los discapacitados, los enfermos mentales, los criminales, los pandilleros, entre otros, son consistentemente etiquetados, lo que implica que se les atribuyan capacidades y comportamientos que no tienen en sus repertorios o bien que también están presentes en otros grupos pero que no se reconocen en éstos; En ese sentido Tannenbaum (1938) afirmó que muchos jóvenes acusados de conductas criminales y rotulados como "malos" en realidad llegaban a ser "malos" porque la sociedad les predefinía como tales imposibilitando otras maneras de percibirlos.

Por otra parte Becker (1963) refiere que otra forma en que el etiquetamiento se presenta es cuando personas de un grupo étnico o racial tienen que ajustarse a criterios legales de la convivencia social diseñados por personas externas a esos grupos pero que ostentan el poder y la hegemonía. Se ha señalado que las etiquetas sociales funcionan como base para estereotipos que son inherentes a la cultura y que se asumen por los miembros de la misma, incluyendo a los propios sujetos que soportan estas etiquetas (Saéz, Meléndez y Rico, 1994).

En el ámbito de la criminología, algunos autores como Baratta (2001) han afirmado que la sociedad en el afán de tener control de la criminalidad termina por crearla, ya que la exigencia a los vehículos que se establecen como controladores sociales, les provoca que no solo identifiquen las conductas criminales sino que además las configuran en los otros.

Para Fernández, Morales y Revellon (2005) el etiquetamiento es considerado un elemento de identificación que eleva a la persona de todo aquel que lo rodea haciéndolo visible pero al mismo tiempo invisible. Esto conlleva un autoetiquetamiento, debido a que el etiquetado recoge la imagen de sí mismo que los demás ven y empieza a comportarse de acuerdo con el papel que le ha sido asignado, En este proceso se espera que el comportamiento del etiquetado sea coherente con la definición que la audiencia social ha dado de él.

Finalmente es pertinente mencionar que a pesar de que la teoría del etiquetamiento proviene de una perspectiva cualitativa, los efectos del etiquetamiento se pueden operacionalizar para posibilitar su trabajo experimental, definiéndose como el incremento

de la probabilidad de emisión de ciertas conductas a partir de los conceptos que se tienen de otras personas con las que se interactúa socialmente.

Método

Participantes

Participaron en este estudio un total 48 guardias penitenciarios los cuales 42 formaron 6 cuadrillas anti-motín, todas conformadas por 7 guardias. Asimismo otros 6 elementos colaboraron en el estudio representando el rol de internos penales en situación de crisis.

Con respecto a los guardias penitenciarios de las cuadrillas antimotín se registró una media de edad de 34.9 años, así como una media de 9.6 años de instrucción escolar; laboralmente el grupo completo rebasó los 4 años de experiencia en su empleo. En cuanto a jerarquías laborales 12 de los guardias tenían grados de mando intermedio (subcomandante o comandante de grupo) y fueron incluidos dos en cada cuadrilla, mientras los 30 restantes ocupaban plazas de oficiales de seguridad y custodia penitenciaria.

Los 6 guardias que fungieron como internos penales registraron una media de edad de 33.7 años, así como una media de 9.5 años de instrucción escolar; laboralmente los seis rebasaban los 4 años de experiencia en su empleo. En cuanto a jerarquía laboral todos los guardias que actuaron roles de internos tenían el grado de oficial.

Ninguno de los participantes del presente estudio tenía experiencia previa en tareas experimentales o trabajos similares. Posterior al estudio, los participantes fueron evaluados médicamente sin que se reportaran lesiones o daños por atender; así mismo todos ellos siguieron los procesos de evaluaciones psicológicas ordinarias que les exige la Secretaría de Seguridad Pública Estatal, donde no se encontraron secuelas o alteraciones atribuibles al experimento.

Materiales y aparatos

Como medio recolector de datos en este estudio se empleó un experimento de diseño propio consistente en la exposición de cuadrillas antimotín de guardias penitenciarios a situaciones de control y afrontamiento de un guardia penitenciario que para fines experimentales simulaba la conducta de un interno penitenciario en situación de crisis violenta. El diseño experimental planteado fue un diseño de grupo único con posibilidad de comparaciones intragrupo, donde se contempló que aleatoriamente cada cuadrilla intervendría con un interno de perfil criminal diferente siendo las opciones las tres

siguientes: a) delincuente organizado, b) pandillero y c) paciente psiquiátrico en episodio psicótico. Cada tipo de interno constituyó la variable independiente que se manejó experimentalmente. De igual forma para los participantes que simulaban el papel de internos, su representación fue asignada a través de un sorteo.

Durante el experimento las interacciones ocurridas entre los internos simulados y las cuadrillas antimotín fueron videograbadas en formato mini DVD desde seis ángulos diferentes con audio-registro, para lo cual se ocuparon seis cámaras digitales de alta resolución.

El estudio además empleó un catálogo de observación con 18 categorías conductuales con definiciones operacionales mutuamente excluyentes (ver tabla 1), las cuales estaban distribuidas en las siguientes 5 dimensiones: a) agresión verbal, b) agresión física, c) expresión verbal no agresora, d) variación en el equipamiento y e) temporalidad, las cuatro primeras registrables por evento y la última por estado.

Por otra parte como herramienta de apoyo observacional se utilizó el paquete informático de acceso libre *Lince Coder* (Gabin et al., 2012). Originalmente *Lince Coder* es un programa informático diseñado originalmente para coadyuvar en el registro conductual de deportistas, sin embargo tiene las prestaciones adecuadas para apoyar el registro conductual en otras áreas de trabajo, ya que dentro de este programa se puede desde construir y validar un código observacional hasta registrar y contabilizar eventos comportamentales, obteniendo diversos indicadores cuantitativos de las conductas y las temporalidades de éstas. Para este trabajo *Lince Coder* se usó para capturar dentro de su interfaz el catálogo de observación y los materiales videográficos recabados para a partir de ello realizar el registro de las conductas que se presentaron durante la actividad experimental.

Se empleó también para hacer un análisis secuencial de las conductas registradas el paquete informático *Etholog* (Ottoni, 2000).

Agresión verbal	Agresión física	Expresión verbal no agresora	*Temporalidad	*Variación en el Equipamiento
Insultos de guardias a interno: cuando un guardia emite lenguaje soez sobre los un interno (simulador). Insultos de interno a guardias: cuando un interno (simulador) emite lenguaje soez sobre los guardias. Amenazas: ofrecer una consecuencia negativa a futuro. Sarcasmo: Emitir comentarios a modo de burla.	Golpes: agredir usando las manos y/o pies. Empujar: aplicar fuerza para mover la posición de alguien. Sujeción: inmovilizar usando esposas, grilletes, o presión sobre puntos corporales. Golpe con objeto sujetado: Cuando se golpea con algún objeto sostenido en la mano. Mordedura: morder a otro individuo Lanzar proyectiles: agredir usando un objeto lanzado.	Solicitud de guardia a interno: cuando un guardia oferta al interno (simulador) una alternativa para resolver una discrepancia o un problema. Solicitud de interno a guardia: cuando un interno (simulador) oferta al (os) guardia (s) una alternativa para resolver una discrepancia o un problema. Conducta verbal delirante: cuando un interno (simulador) emite vocablos sin congruencia ni coherencia.	Tiempo total de intervención: tiempo transcurrido desde el primer contacto o intercambio conductual no físico hasta salir de la celda con el individuo controlado. Tiempo de duración del contacto físico: Tiempo transcurrido desde el primer contacto físico ocurrido hasta el control total del individuo en crisis. Tiempo de latencia: intervalo de tiempo que tardan las sucesiones conductuales.	Uso de equipo incompleto: Cuando los guardias portan con faltantes su equipo protector. Uso de equipo por el simulador de interno: cuando el simulador de interno usa alguna indumentaria u objetos para protegerse. *Conductas registrables por estado

Procedimiento

En este estudio se trabajó siguiendo las cuatro siguientes fases:

- 1) Diseño experimental y video-registro de las contingencias antimotín.- en esta fase se configuró una práctica antimotín consistente en afrontar una situación de crisis violenta de un supuesto interno penitenciario. Para fines experimentales se desarrolló seis veces la situación con cuadrillas diferentes y simuladores de internos diferentes que como ya se mencionó fueron representados por oficiales de custodia que se ofrecieron para ese papel. Los roles de internos fueron los siguientes: a) pandillero, b) paciente psiquiátrico y c) delincuente organizado, lo cual implicó que cada rol se llevó a cabo en dos ocasiones. Para fines de control experimental las contingencias 1 y 2 correspondieron a la representación de una contingencia de crisis ante un pandillero, las contingencias 3 y 4 al afrontamiento en crisis de un paciente psiquiátrico y las contingencias 5 y 6 al afrontamiento de un simulador de delincuente organizado.
- 2) Diseño y Validación del catálogo de observación.- En esta fase se realizaron observaciones libres de los eventos conductuales videograbados y enseguida se conformó y validó el catálogo de observación obteniendo el índice *kappa* de Cohen con resultados de .89 como media en la validación intra-observadores y de .77 en la validación entre-observadores. Es pertinente mencionar que el índice *kappa* de Cohen se emplea en este tipo de casos para evaluar la concordancia que se presenta entre observadores de un mismo fenómeno, lo cual dota de consistencia y confiabilidad al proceso de registro conductual.
- 3) Registro conductual.- En esta fase se registraron los eventos conductuales suscitados, tanto los que correspondían a conductas presentadas por los elementos de las cuadrillas de intervención antimotín como las que correspondían a las conductas de quienes fungieron como internos para posibilitar la apreciación de la interacción entre ambos. Realizaron el registro tres observadores que fueron previamente entrenados siguiendo por medio de lectura asignada las recomendaciones técnicas propuestas por Martin y Bateson (2007), las cuales hacen énfasis en distinguir las conductas de otros elementos presentes en el contexto de trabajo además de señalar la importancia que tiene la disminución de sesgos en el proceso de registro observacional. Así mismo los tres observadores realizaron ensayos de piloteo observacional que sirvieron para familiarizarse con la tarea a ejecutar, el catálogo de observación y los paquetes informáticos utilizados. Como se mencionó se validaron el catálogo de observación y el procedimiento de

registro conductual obteniendo el índice Kappa de Cohen. El registro correspondió a 880 segundos de material videográfico (14.66 minutos).

- 4) Procesamiento de datos.- Las conductas registradas fueron procesadas para obtener indicadores cuantitativos como frecuencias de ocurrencia (ver tablas 2 y 3), porcentuales de distribución de conductas y análisis secuencial de las conductas.

Resultados

En el estudio se observaron y registraron un total de 275 conductas compatibles con definiciones del catálogo de registro de las dimensiones registrables por evento agresión verbal, agresión física, expresión verbal no agresora y variación en el equipamiento, las 275 conductas se obtuvieron de la sumatoria de los registros de ocurrencia conductual de los simuladores de internos, los registros de ocurrencia conductual de las cuadrillas antimotín y los registros de ocurrencia conductual de uso equipamiento. Mientras la dimensión de temporalidad, se registró en modo por estado obteniendo la duración de segmentos conductuales en las vertientes de tiempo de duración total de la intervención, tiempo de duración del contacto físico y tiempo de latencia entre emisiones conductuales.

Asimismo y para ver en que subgrupo se produjeron más conductas, se obtuvieron indicadores de distribución porcentual de ocurrencias conductuales considerando las categorías del catálogo de registro consideradas por evento. En ese sentido los hallazgos muestran que las contingencias 3 y 4 correspondientes a representaciones de pacientes psiquiátricos tuvieron una distribución porcentual del .24 del total de las conductas emitidas registradas por evento, las contingencias 5 y 6 correspondientes a la representación de delincuentes organizados también tuvieron una distribución porcentual del .24 del total de las conductas emitidas registradas por evento, mientras que las contingencias 1 y 2 que correspondieron a representaciones de pandilleros obtuvieron un .22. El resto de la distribución recayó en las emisiones conductuales registrables por evento hechas por los guardias de las cuadrillas antimotín quienes obtuvieron un .30.

En lo que respecta a las contingencias que más emisiones conductuales registrables por evento tuvieron, se encontró que la contingencia 3 correspondiente a la simulación de un paciente psiquiátrico, y la contingencia 5 correspondiente a la simulación de un delincuente organizado obtuvieron porcentuales de .15 y de .13 respectivamente.

Referente a la dimensión del catálogo conductual que más conductas registrables por evento presentó, se encontró que las emisiones verbales no agresoras arrojaron .41 de las emisiones totales, mientras tanto la dimensión de agresión verbal arrojó .36 y la dimensión de agresión física arrojó .22 en términos porcentuales.

Ahora bien realizando un análisis de emisiones conductuales registrables por evento más la inclusión de la categoría registrable por estado "uso de equipo por parte del simulador de interno", se identificaron los siguientes patrones conductuales de interacción en situaciones antimotín: a) Patrón de Simulación Conductual (PSC) donde se registraron las conductas de quienes representaron el rol de internos en fase de crisis (ver tabla 2), y b) Patrón de intervención anti-motín (PIAM) donde se registraron las conductas de los guardias penitenciarios (ver tabla 3). Como un registro paralelo se contabilizó el uso de equipamiento por parte de los participantes en el estudio (ver tabla 4).

El PSC se obtuvo contabilizando las conductas registradas en cada contingencia y distribuyendo porcentualmente la suma de ocurrencias de cada categoría conductual en relación con el total de conductas presentadas en la contingencia. Así se encontró que en las contingencias 1 y 2 donde se simulaban pandilleros el .50 de las conductas correspondieron a la categoría insulto de interno a guardia, seguido de un .14 para la conducta de solicitud de interno a guardia, golpes .083, empujar .083, amenazas .055, lanzar proyectiles .055 y las categorías sarcasmo, golpe con objeto, y uso de equipo por parte del simulador de interno tuvieron .027 cada una. En las contingencias 3 y 4 donde se simulaban pacientes psiquiátricos la conducta que más se presentó fue la de solicitud de interno a guardia ocupando un porcentual de .34, le siguió la categoría insulto de interno a guardia con un .20, enseguida las puntuaciones fueron para conducta verbal delirante con .17, empujar con .11, sarcasmo y amenaza con .066 cada una y finalmente golpes y uso de equipo por parte del simulador de interno con .022 cada una.

Por su parte en las contingencias 5 y 6 donde se simulaban delincuentes organizados la conducta más consistentemente presentada fue la de amenazas con un .31, le siguió solicitud de interno a guardia con .20, insulto de interno a guardia con .20, sarcasmo con .13, golpes con .044, empujar con .044, mientras las conductas de mordedura, lanzar proyectiles y uso de equipo por parte del simulador de interno obtuvieron .022 cada una de ellas.

Asimismo cuando las cuadrillas antimotín enfrentaron a la simulación de un pandillero los porcentuales de ocurrencia conductual considerados dentro del PIAM en categorías registrables por evento fueron los siguientes: Solicitud de guardia a interno .78, empujar .13, y sujeción .086.

Cuando la contingencia implicó que la cuadrilla enfrentara a un paciente psiquiátrico se encontraron los siguientes porcentuales de ocurrencia conductual: Solicitud de guardia a interno .63, empujar .26, y sujeción con .10.

Y cuando las cuadrillas se enfrentaron a la simulación de un delincuente organizado los porcentuales de ocurrencia conductual en categorías registrables por evento fueron los siguientes: Solicitud de guardia a interno .50, empujar .35 y sujeción .14. Como puede verse independientemente de la contingencia a que se enfrentara existió una predominancia notable en las cuadrillas antimotín de emisiones de la conducta de solicitud de guardia a interno, así como un repertorio limitado a la emisión de tres conductas del total del catálogo usado para observar y analizar este trabajo.

Tabla 2.- Registro de ocurrencia conductual de los simuladores de internos incluyendo todas las categorías registrables por evento y la categoría registrable por estado uso de equipo por el simulador de interno.

Registro de ocurrencia conductual de los simuladores de internos
Conductas registradas

**Total
contingencia**

<u>Contingencia</u>	Insulto interno guardia	amenazas	Solicitud interno a guardia					
1	4	2	5					11
	Insulto interno guardia	Sarcasmo	Golpes	Lanzar proyectiles	empujar	Golpe con objeto	*Uso equipo simulador	
2	14	1	3	2	3	1	1	25
	Insulto interno guardia	sarcasmo	Empujar	Solicitud interno a guardia	Conducta verbal delirante			
3	8	3	2	9	6			28
	Insulto interno guardia	amenazas	empujar	*Uso equipo simulador	Solicitud interno a guardia	Conducta verbal delirante	Golpes	
4	1	3	3	1	6	2	1	17
	amenazas	sarcasmo	empujar	*Uso equipo simulador	Solicitud interno a guardia	Golpes		
5	10	4	1	1	9	1		26
	Insulto interno guardia	amenazas	sarcasmo	golpes	mordedura	Lanzar proyectiles	empujar	
6	9	4	2	1	1	1	1	19
Total de emisiones: 126				*categoría registrable por estado				

Tabla 3.- Registro de ocurrencia conductual de las cuadrillas antimotín de las categorías registrables por evento.

Registro de ocurrencia conductual de las cuadrillas antimotín			
Conductas registradas			Total contingencia
Contingencia	sujeción	Solicitud guardia a interno	
1	1 Empujar	16 Sujeción	Solicitud guardia a interno
2	3 empujar	1 sujeción	2
3	2 empujar	1 sujeción	Solicitud guardia a interno
4	3 empujar	1 sujeción	12
5	2 empujar	1 sujeción	5
6	3	1	2
Total emisiones: 56			

En lo que se refiere al equipamiento de los guardias cada uno de los siete elementos de las cuadrillas disponía de un equipo de protección compuesto por 8 piezas que eran casco, peto anti-puntillas, musleras, espinilleras, rodilleras, corazas de brazo, guantes y escudo acrílico. El registro en este tópico consistió en observar y contabilizar los implementos faltantes, por lo que se consideró que los datos de este proceso se distinguieran del PSC y del PIAM.

Tabla 4.- Registro del uso y faltantes de equipamiento en las cuadrillas antimotín.

	casco	peto	musleras	espinilleras	rodilleras	coraza brazo	guantes	escudo	total faltante
1	5	6	6	6	6	6	2	6	11
2	5	6	6	6	6	6	2	6	13
3	4	6	6	6	6	6	2	5	16
4	4	6	5	5	5	5	0	5	21
5	3	6	3	6	6	6	0	2	21
6	5	6	6	6	7	6	0	6	11
	26	36	32	35	36	35	6	30	93

Se pudo detectar que las cuadrillas no utilizaron sus equipos de protección de manera uniforme, siendo los guantes el implemento que más ausencias contabilizó ya que de los 42 guardias únicamente 6 usaron ese equipo, por su parte el segundo implemento menos utilizado fue el casco el cual fue usado por 26 de los 42, en una tercera posición se ubicó el escudo apareciendo en 30 ocasiones. Por su parte los petos, las rodilleras, las corazas de brazo y las espinilleras fueron los implementos más utilizados con frecuencias de 35, 35, 36 y 36 respectivamente. Es importante referir que ningún implemento del equipamiento tuvo frecuencia igual a 42 equivalente al 100%.

Lo que respecta a las conductas registradas por estado, el análisis arrojó lo siguiente: Los registros del promedio de tiempo total de intervención mostraron que en las contingencias 1 y 2 se registró un promedio de duración de 137.58 segundos, en las contingencias 3 y 4 se registró un promedio de duración de 154.55 segundos y en las contingencias 5 y 6 se registró un promedio de 146.58.

El registro del tiempo de duración del contacto físico dio los siguientes resultados: En la contingencia 1 el contacto físico duró 78.9 segundos, en la contingencia 2 la duración del contacto físico fue de 126.83 segundos, la contingencia 3 arrojó un resultado de 125.35, la contingencia 4 tuvo 92.58 segundos de duración del contacto físico, la contingencia 5 87.01 segundos y la contingencia 6 arrojó una duración de 131.20 segundos del contacto físico.

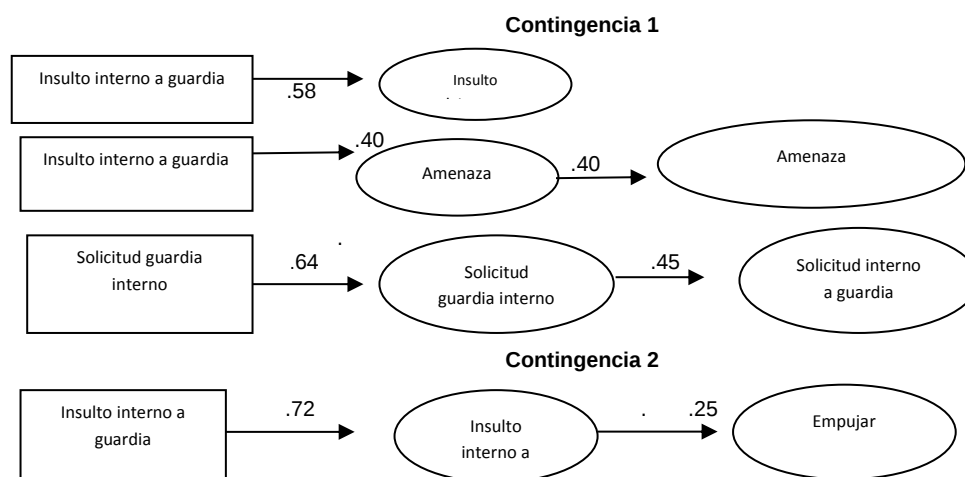
Por su parte se registró un tiempo de latencia de 6.93 segundos en la contingencia 1, de 7.01 en la contingencia 2, de 5.89 en la contingencia 3, de 9.77 para la contingencia 4, de 5.32 para la contingencia 5 y de 6.99 para la contingencia 6.

Finalmente a partir de los datos de ocurrencia se efectuó un análisis secuencial, el cual se hizo con apoyo del paquete informático Etholog (Ottoni, 2000) encontrando algunos patrones de sucesión secuencial entre las categorías del catálogo empleado (ver figura

1) los cuales se expresan en Índice de Probabilidad de Ocurrencia (IPO) que identifica la probabilidad porcentual de sucesión de una conducta para con otra conducta previa. En ese aspecto fue notable que en las contingencias 1 y 2, los patrones de sucesión conductual más recurrentes fueron la conducta de insulto de interno a guardia sucedida por una emisión más de esa misma conducta con un IPO de .58 y en un tercer momento seguida del patrón amenaza-amenaza con un IPO de .40 en la primera contingencia. La conducta de los guardias mostró un patrón secuencial en el que la solicitud de guardia a interno se seguía por otra emisión de la misma conducta con un IPO de .64, después ocurría una solicitud de interno a guardia con un IPO de .45 dentro de la primera contingencia. En la contingencia dos el insulto de interno a guardia tuvo un IPO de .72 para ser sucedido por otro insulto de interno a guardia.

En las contingencias tres y cuatro los patrones de sucesión conductual más recurrentes fueron la conducta de insulto de interno a guardia sucedida por la conducta verbal delirante con un IPO de .36 y enseguida de la conducta de empujar con IPO de .28 en la contingencia tres. La contingencia cuatro mostró dos patrones de sucesión conductual consistentes, uno de ellos entre la conducta de ofrecimiento de guardia a interno que se seguía de amenaza con un IPO de .36 y otro en el que la conducta de empujar se sucedía de otra conducta de empujar con un IPO de .35.

Por último las contingencias cinco y seis mostraron dos patrones de sucesión conductual consistentes en cada caso; la contingencia cinco tuvo la conducta de amenaza seguida por amenaza con un IPO de .56 y en un tercer momento por el ofrecimiento de guardia a interno con un IPO de .30; asimismo el sarcasmo fue seguido por otro sarcasmo con un IPO de .58. La contingencia seis presentó una sucesión entre el insulto de interno a guardia seguido de insulto de interno a guardia con un IPO de .49 y enseguida en un tercer momento el insulto de interno a guardia se siguió de sarcasmo con un IPO de .36.



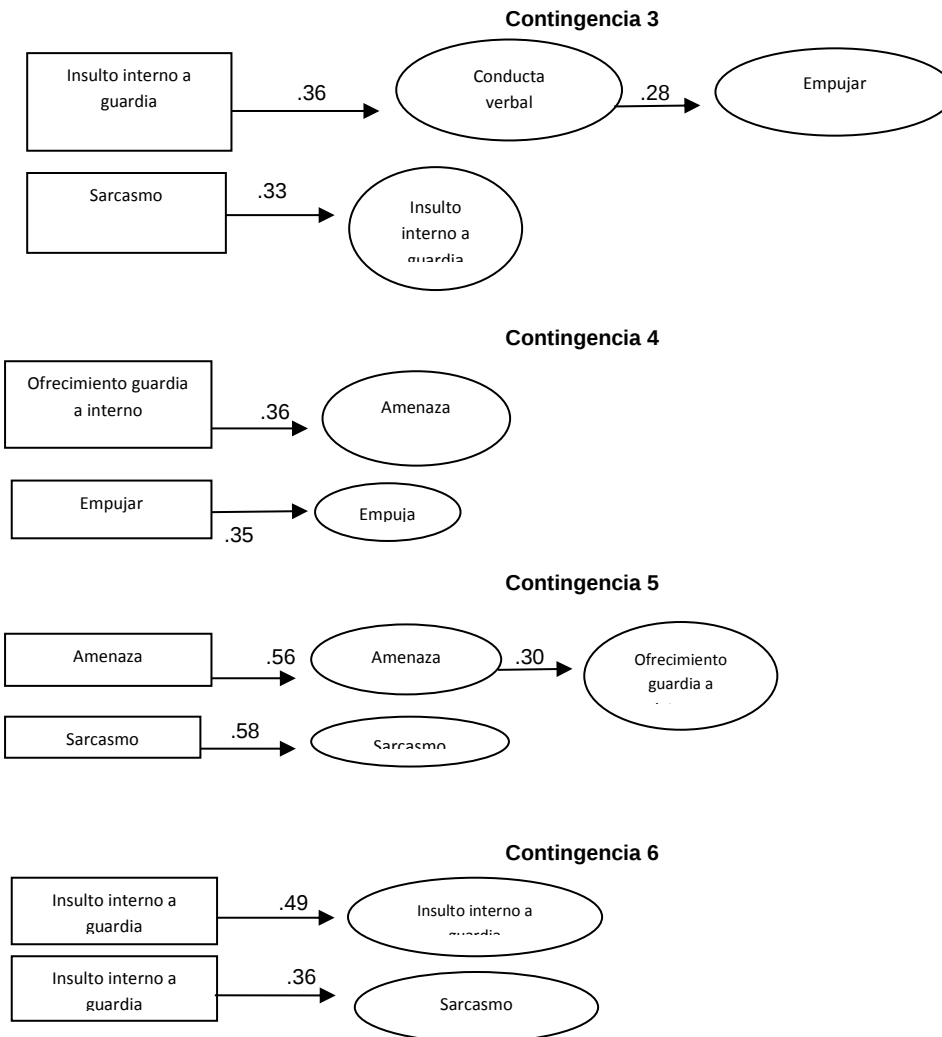


Figura 1.- Esquema de las sucesiones conductuales presentadas en cada contingencia; se expone la conducta de origen así como el IPO secuencial de las conductas subsecuentes más recurrentes.

Discusión

Uno de los puntos iniciales de este trabajo consistió en plantear la posibilidad de trasladar un concepto como las etiquetas sociales, tradicionalmente abordado desde metodologías cualitativas, hacia una operacionalización que posibilitara el trabajo desde un enfoque cuantitativo. Lo anterior se cumplió gracias a la configuración de una definición operacional en donde se consideró a las etiquetas sociales como elementos contingenciales que aumentan las posibilidades de una morfología de respuesta conductual de un sujeto A hacia un sujeto B.

Por otra parte y de acuerdo con los resultados obtenidos se aprecia como las personas actúan con sus interlocutores influenciados por conceptos o etiquetas preestablecidos,

tal y como lo informan algunos trabajos encontrados en el estado del arte (Tannenbaum, 1938; Goffman, 1963; Melossi, 1992), esto se evidenció en el trabajo al ver como en cada tipo de simulación de interno diferente se registraron tendencias por elegir determinados comportamientos predominando los insultos de internos a guardia en los simuladores de pandilleros, la solicitud de interno a guardia en el caso de los simuladores de pacientes psiquiátricos y la amenaza en el caso de los simuladores de delincuentes organizados. Llama la atención que la conducta de insulto de interno a guardia en las tres simulaciones llevadas a cabo ocupó siempre la primera o segunda posición en cuanto a su ocurrencia.

En el campo experimental, existe concordancia con los hallazgos de Haney, Banks y Zimbardo (1973) en lo que respecta a que una asignación de roles pareciera prescribir de cierta manera los comportamientos a ejercer por las personas a quienes se asignan determinados roles sociales.

Así mismo se coincide con Rosenhan (1973) en el sentido de que la simulación de ciertos roles o cuadros clínicos genera respuestas en quienes interactúan con los simuladores cuando estos últimos tienen conocimiento de los cuadros o roles que se representan, tal y como ocurrió en el experimento aquí presentado, quedando para un posterior trabajo la verificación de lo que ocurriría en condiciones similares pero sin que las cuadrillas antimotín conocieran la información de las personas con quienes intervendrían.

Resulta importante reflexionar lo postulado en la literatura (Saéz, Meléndez y Rico, 1994; Baratta, 2001; Fernández, Morales y Revellon, 2005) en el sentido de que la sociedad contribuye en la creación y sostenimiento de atribuciones a ciertos individuos o grupos para que éstos sean considerados criminales o al menos con cierto nivel de riesgo; en ese sentido este trabajo mostró que un concepto o etiqueta si se relacionó con los modos de actuar de cuadrillas de intervención antimotín. En el mismo punto se puede al menos considerar lo escrito por Becker (1963) en relación a que los grupos con hegemonía y poder crean juicios sobre el actuar de otros grupos cuyo posicionamiento social es menos influyente.

Es pertinente considerar lo propuesto por Bandura y Ribes (1975) y Miller (2007) respecto de que la experimentación en temas ligados a la criminalidad puede contribuir a la obtención de conocimiento útil en el campo preventivo, en lo que ello se relaciona con este trabajo sería con el ya referido hecho de que el personal de guardia y custodia penitenciaria se comporta de alguna forma en relación con etiquetas o conceptos atribuidos a las personas con las que intervienen.

Así mismo este trabajo permitió identificar que a pesar de que los grupos de guardias penitenciarios trabajan bajo el supuesto seguimiento de protocolos y tácticas desarrolladas en entrenamientos, sus procesos conductuales en la intervención no logran estandarizarse tal como lo demostró la irregularidad en el equipamiento.

En lo que respecta al apoyo tecnológico dentro de este trabajo se puede constatar que herramientas de paquetería informática libre como el Lince Coder (Gabin et al., 2012) y el Etholog (Ottoni, 2000) son lo suficientemente solventes para involucrarlas en trabajos de análisis conductual, además de poseer un alto costo-beneficio dada su fácil operación y adquisición.

Es importante señalar que los hallazgos de este trabajo pueden recibir cuestionamiento por haber variado las cuadrillas antimotín y los simuladores de interno en cada contingencia, sin embargo ello obedeció a que el tipo de conductas a ejecutar son de alta demanda física lo que hace difícil su repetición en un lapso corto, aunque en un futuro se pudiera proponer replicar el trabajo con una calendarización que permitiera no variar los participantes acotando estas posibles críticas.

Finalmente este trabajo contribuye al acervo de trabajo experimental y que desde la tradición conductista se ha llevado a cabo con poblaciones penitenciarias en México (Domínguez, 1982; García, 2006; Herrera et al., 2012) posibilitando la continuidad de esta línea de trabajo y el desarrollo de nuevos proyectos.

Referencias

- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70 (9) (Whole no. 416).
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Baratta, A. (2001). *Criminología Crítica y Crítica del derecho penal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the Sociology Of deviance*. New York: Free Press.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 105, 59-73.
- Brook, M. y Kosson, D.S. (2013). Impaired cognitive empathy in criminal psychopathy: Evidence from a laboratory measure of empathic accuracy. *Journal of Abnormal Psychology*. 122, 156-166.
- Camerer, C.F. (2003). *Behavioral game theory: Experiments in strategic interaction*. Princeton: University Press y Russell Sage Foundation.
- Colman, A.M. (1982). *Game theory and experimental games*. Oxford: Pergamon press.
- Dollar, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Domínguez, B. (1982). *Psicología ecológica. Análisis y modificación de la conducta humana en instituciones de custodia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, A.M., Morales, J.N. y Revellon L. M. El interaccionismo simbólico: algunos lineamientos para su enseñanza académica. *Revista electrónica del centro de investigaciones criminológicas de la USMP-PERÚ* [en línea]. [en línea]. 2005, 2da edición p.1-8. [fecha de consulta: 04 diciembre 2015]. Disponible en:
http://www.derecho.usmp.edu.pe/centro_inv_criminologica/revista/revista_electronica2.htm
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T. y Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. A: World Conference on Educational Sciences. "Procedia -Social and Behavioral Sciences, Volume 46: 4th World Conference on Educational Sciences: Barcelona, Spain". 4692-4694. Barcelona: Academic World Education & Research Center.
- García, M. (2006). *Estudio sobre los componentes funcionales en el ejercicio de la autoridad en un contexto penitenciario*. (Tesis de maestría no publicada) Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México.
- Goffman, E. (1963). *Estigma, la identidad determinada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haney, C., Banks, C. y Zimbardo, P. (1973). *A study of prisoners and guards in a simulated prison*. Washington, D.C.: Office of Naval Research.

Herrera, J., Pedroza, F.J., Oropeza, R. y Rivera, M.E. (2012). Análisis experimental de interacciones sociales intrapenitenciarias: el caso del intercambio, la sanción y el poder. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38 (2) 106-125.

Martin, P. y Bateson, P. (2007). *Measuring behaviour*. New York: Cambridge University Press.
Martínez, K.I., Pedroza, F.J., Salazar, M.L. y Vacio, M.A. (2010). Evaluación experimental de dos intervenciones breves para la reducción del consumo de alcohol de adolescentes. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36 (3) 35-53.

Melossi, D. (1992). *El Estado del Control Social*. México: Siglo XXI.

Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.

Miller, J.. Evaluación de la Videovigilancia en Málaga: el diseño de un cuasi experimento. *Boletín Criminológico*, 2007, 94, p.1-4. [fecha de consulta: 12 diciembre 2014] Disponible en: <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/94.pdf>

Barquín, J. y Luna, J.D. (2007). <<Seguridad en la conducción tras consumo moderado de bebidas alcohólicas>>. En L. Morillas (ed.): *Delincuencia en materia de tráfico y seguridad vial*. Madrid: Dykinson.

Ottoni, E. B. (2000). Etholog 2.2 - a tool for the transcription and timing of behavior observation sessions. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32 (3), 446-449.

Rangel, N. y Ribes, E. (2009). Un análisis experimental del poder y la autoridad. En Padilla, M.A. (Ed.). *Avances en la investigación del comportamiento animal y humano*. (141-153). México: Universidad de Guadalajara.

Rosenhan, D.L. (1973). Being sane in insane places. *Science*, 179, 250-258.

Saéz, N., Meléndez, J.C., y Rico, A. (1994). Los estereotipos en los ancianos: un estudio empírico y sus resultados. *Revista de Psicología de la Educación*. 14, 75-89.

Santoyo, C. y López, F. (1990). Análisis Experimental del Intercambio Social. México: Trillas.

Skinner, B.F. (1977). *Ciencia y Comportamiento Humano*. Barcelona: Fontanella.

Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the Community*. New York: Columbia University Press.

Vacio, M. A. (2011). Análisis experimental de la conducta alimentaria: evaluación de la influencia social en el consumo de adolescentes. (Tesis Doctoral). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). [Conditioned emotional reactions](#). *Journal of Experimental Psychology*, 3 (1), 1-14.

Wilson, J.Q., & Kelling, G. (1982). Broken windows: The police and neighborhood safety. *Atlantic Monthly March*: 29-38.

Zimbardo, P. (2006). *Anonymity of Place Stimulates Destructive Vandalism*. Recuperado el 14 de diciembre de 2014 de: http://www.lucifereffect.com/about_content_anon.htm

ESTRÉS Y CICLO VITAL

STRESS AND THE HUMAN LIFE CYCLE

María Fernanda Enríquez Villota. *Psicóloga; Especialista en Docencia Universitaria; Magíster en Educación. Docente Tiempo Completo Programa de Psicología Universidad Mariana; Investigadora Grupo Desarrollo Humano y Social, Línea Salud y Bienestar en los Contextos; Coordinadora del Área de Investigación: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mariafernandaev@hotmail.com*

Fernando Garzón Velásquez. *Licenciado en Biología- Universidad de Nariño, Especialista en Educación Sexual- Universidad Mariana, Magíster en Modelos de Enseñanza Problemática- Universidad Inca, Especialista en Docencia Universitaria Universidad de Nariño, Magíster en Educación- Universidad de Nariño. Estudiante Doctorado en Bioética- Universidad del Bosque. Docente-Investigador Grupo GIDEP- Universidad de Nariño. Correo electrónico: fgarzon1227@yahoo.com*

Adriana Lorena Acosta. *Estudiante de Psicología IX semestre; Practicante del Área Procesos de Enseñanza Aprendizaje Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: adriana.lorena.acosta@gmail.com*

Eliana Isabela Pantoja Parreño. *Estudiante de Psicología IX semestre; Practicante del Área Procesos de Enseñanza Aprendizaje Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: elianapantoja-1909@hotmail.com*

Referencia Recomendada: Enriquez-Villota, M. F., Garzón-Velásquez, F., Acosta, A. L., & Pantoja-Parreño, E. I. (2016). Estrés y ciclo vital. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 91-114.

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar la investigación bibliográfica sobre el estrés en el ciclo vital humano con el propósito de realizar un acercamiento a las diferentes manifestaciones de este fenómeno en los periodos del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la adultez; teniendo en cuenta los entornos personales, familiares y sociales que cada etapa implica, así como las habilidades de afrontamiento que se generan frente a dichos eventos. Para ello, se recurrió a una revisión de estudios que en el medio científico de la Psicología y disciplinas afines se han adelantado con respecto al tema. Las fuentes de información, fueron libros científicos y bases de datos como Redalyc, Scielo y Psycodoc, combinando como términos de búsqueda: estrés, ciclo vital, infancia, adolescencia, adultez, envejecimiento y habilidades de afrontamiento. Además, se incluyeron artículos publicados por la Organización Mundial de la Salud –OMS-. Una vez revisada, depurada y organizada la información de 103 documentos se seleccionaron 51 confiables, que por razones de validez científica, pertinencia y actualidad fueron utilizados en la elaboración del artículo. Encontrando que el estrés puede estar presente en todas las etapas del ciclo vital humano y el grado de afectación al sujeto depende de las estrategias de afrontamiento que posea.

Palabras Clave: Estrés, Ciclo vital, Estrategias de afrontamiento.

Abstract: This paper's main purpose is to show the results of a bibliographical research about stress regarding human life cycle, so we can make an move towards the different manifestations of this stress in the stages of childhood, adolescence, early and late young adulthood; taking into account personal, familiar and social environments that each step involves, and also, the possible confrontation skills that can be generated before such events. To do this, it was carried out a rigorous review of several studies in the psychology scientific community and related disciplines which have advanced on this subject. The main sources of information were scientific articles and databases as Redalyc, Scielo and Psycodoc mixing search terms: stress, life cycle, childhood, adolescence, adulthood, aging and confrontation skills. In addition, some articles published by the Worldwide Health Organization were included. Once revised, corrected and organized the information from 103 documents, 51 were chosen because of scientific validity, relevance and timeliness so they were used for the final construction of the article, finding out that stress makes its presence in all stages in human life cycle and how it affects depends on the individual's confrontation strategies.

Keywords : Stress, Human life cycle, Confrontation strategies.

Recibido: 08 de Febrero de 2016 / **Aprobado:** 19 de Diciembre de 2016

Universidad Mariana – Universidad de Nariño / Colombia

Introducción

La investigación tiene como propósito presentar las manifestaciones del estrés en las etapas del desarrollo de los primeros años a la vejez. Así se describe como en la infancia las experiencias que el niño vive en el hogar y en la escuela, pueden convertirse en los primeros factores generadores de estrés por eventos externos, como aducen Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega y Rivas (2007), también, en esta etapa la experiencia de tensión puede estar relacionada con el desarrollo físico, incluso desde el nacimiento como lo señalan Lemus-Varela, Sola, Golombek, Baquero, Borbonet, Davila-Aliaga (2014).

Lara, Jiménez & Sánchez (2009) afirman que el estrés en la adolescencia se encuentra asociado a las situaciones de vulnerabilidad que implica esta etapa de transición a nivel sexual, familiar, académico y social, sus efectos pueden desencadenar desequilibrios emocionales y psicológicos graves que afectan la conducta del adolescente en este periodo y en el resto de su vida.

La adultez integra tres momentos de desarrollo denominados adultez joven, intermedia y tardía, en la fase joven los estudios son escasos; sin embargo, el ajuste a la vida profesional y el afrontamiento de la primera independencia son eventos que en ocasiones pueden asociarse con la experiencia de estrés, pues presionan a la persona en su desempeño académico, laboral o familiar como lo describen Hernández y Romero (2010). En la adultez intermedia, los estudios centran mayor atención, pues es aquí donde se enfrenta el estrés laboral, el cual puede afectar la estabilidad familiar, personal o social. Según Zamora y Romero (2010) en esta fase se empiezan a presentar los efectos colaterales crónicos asociados al estrés, como la depresión o las enfermedades físicas.

En la adultez mayor o tardía, pueden presentarse situaciones difíciles de afrontar consideradas como posibles eventos generadores de estrés, entre ellos, el deterioro físico, los cambios familiares como separaciones, muerte de seres queridos, las transformaciones laborales, jubilación, pérdida de funciones cognitivas, entre otras. (Peña, Macías y Morales, 2011).

La investigación evidencia que existen estudios específicos sobre el estrés en cada etapa vital, pero no se encuentra información acerca del estrés en el ciclo vital completo, razón por la cual se considera este artículo como un aporte teórico útil para acercarse al tema de manera general.

Materiales y Métodos

El objetivo general de la investigación fue identificar los avances teóricos de la experiencia de estrés en el ciclo vital del ser humano. Los objetivos específicos buscaron analizar cómo se manifiesta el estrés en la infancia, la adolescencia y la edad adulta. Se tuvo en cuenta para el análisis artículos, libros y páginas oficiales relacionadas con el tema, publicados entre el año 2004 y 2014, disponibles como texto completo en inglés o español.

Se consultaron las bases de datos Redalyc, Scielo y Psycodoc, el análisis de libros científicos y la página oficial de la OMS, combinando los términos; estrés, ciclo vital, infancia, adolescencia, adultez, envejecimiento y habilidades de afrontamiento. Las listas de referencias también fueron revisadas para identificar estudios adicionales, estableciendo un total de 103 hallazgos de los cuales se excluyeron 52, por la desactualización de los documentos o porque la información no fue precisa para el propósito del tema central del artículo, para finalmente seleccionar 51 textos impresos y digitales que cumplieron con los criterios de inclusión, de los cuales 24 se ubican en Redalyc, 10 en Scielo, 4 en Psycodoc, 9 libros, 1 trabajo de grado y 3 reportes de la página oficial de la OMS. Los estudios seleccionados incluyeron: resultados de investigación, revisiones bibliográficas, documentos de conceptualización y libros que aportaron a la fundamentación teórica. Luego se realizó la síntesis y organización de los datos a través del ordenamiento y combinación de la información compendiada dentro de cada título o subtítulo propuesto, la evaluación comparativa de los diferentes elementos o datos y la condensación de la información en una estructura y forma asequible de acuerdo con los objetivos y fuentes consultadas.

Resultados

Para la psicología, el estrés configura un fenómeno de respuesta o reacción fisiológica de las personas, ante estímulos externos o internos conocidos como estresores, los cuales pueden estar implícitos en las diferentes situaciones que las personas afrontan en la vida diaria o en eventos inesperados que ejercen un impacto por su nivel de gravedad, ya sea positivo o negativo (Moscoso, 2009; Pérez, García, García, Ortiz, Centelles, y Pérez, 2014).

El sujeto puede verse afectado en su vida cotidiana de manera momentánea o en el desarrollo de sus etapas vitales indistintamente de la fuente del agente estresor; según la consideración subjetiva que le otorgue a dicha situación; es decir, la generación de situaciones de estrés o los efectos de ellas, pueden incidir en la formación de la persona a través de su vida, según la valoración cognitiva y afectiva que le dé a cada una de sus

vivencias (Moscoso, 2009; Oblitas, 2010). Por lo tanto, se considera que los efectos del estrés pueden alterar el bienestar físico y psicológico de una persona en cualquier momento de su ciclo vital, puesto que en todas las etapas del desarrollo está expuesto a valorar las situaciones que se le presenten como potencialmente perturbadoras. En consecuencia se considera importante conceptualizar el fenómeno en cuestión.

Cooper y Dewe (2004), en el estudio *Estrés: A brief history*, plantean que la psicología actual llegó a un redescubrimiento del concepto estrés, planteado en el siglo XVII, a partir del descubrimiento de “la energía potencial elástica y la relación existente entre las deformaciones de un cuerpo y la fuerza aplicada sobre este” (Román y Hernández, 2011, p.3), el estrés fue explicado inicialmente por las ciencias de la física y la ingeniería, gracias a la *ley de la elasticidad*, postulada por Robert Hooke (1635-1703), en la cual se explica que cuando una presión es aplicada sobre un cuerpo, esta produce un cambio en la forma de dicho cuerpo, relacionando así el estrés con la carga o presión (Cooper y Dewe, 2004; Román y Hernández, 2011).

Según estos postulados, se entiende que el estrés fue concebido como un desgaste del sistema nervioso, sugiriendo que al pasar la persona por situaciones que sobrecargan su desempeño físico o mental, el sistema nervioso sugiriendo que cuando una persona pasa por situaciones que sobrecargan su desempeño físico o mental, el sistema nervioso no puede responder a esta fuerza y se altera. No obstante, estas consideraciones, solo llegarían a ser aceptadas tras el paso del tiempo, así lo afirman los mencionados autores, cuando hacen alusión al médico y fisiólogo Claude Bernard, quien retomó el concepto estrés en función de la medicina a principios del siglo XIX, al hablar de la estabilidad del medio ambiente interno, como la condición indispensable para la vida libre e independiente (Cooper y Dewe, 2004).

Más adelante, en el siglo XX este tema tomó relevancia en la práctica de la psicología, con Hans Selye, quien a partir de 1936 comenzó a interesarse por el tema y realizó diferentes aportes que validaron la construcción del concepto estrés dentro de las ciencias de la Psicología y la Medicina (Moscoso, 2009; Naranjo, 2009; Oblitas, 2010; Román y Hernández, 2011).

En torno a lo anterior Moscoso (2009) hace referencia al proceso de adaptación propuesto por Selye, el cual fue denominado *El síndrome de adaptación General (SAG)*, al respecto explica:

Selye caracterizó el síndrome de adaptación general como una respuesta fisiológica representada por tres fases definidas. La primera denominada *Reacción de Alarma*, en la cual las glándulas adrenales producen adrenalina y cortisol con el propósito de restaurar la

homeostasis. Dicha restauración de la homeostasis inicia la segunda fase llamada Resistencia, en la cual la adaptación del organismo llega a un estado óptimo. Si el estresor persiste, se inicia una tercera fase conocida como Agotamiento, en la que el organismo abandona el proceso de adaptación y culmina en la enfermedad o muerte. (p. 146)

Oblitas (2010), por su parte, asegura que Selye aportó el reconocimiento de la respuesta fisiológica del organismo ante agentes estresores, pese a ello, afirma que estos postulados estaban incompletos al generalizar los efectos fisiológicos ante cualquier estresor, lo cual, significaba que ante cualquier situación y en todas las personas, los efectos fisiológicos serían los mismos. No obstante a esta aclaración, los aportes de Selye fueron la puerta de entrada para el estudio del estrés en las ciencias modernas de la Psicología y la Medicina, pues a partir de ese punto las investigaciones avanzaron, de manera que en la actualidad se conocen relativamente bien los mecanismos neurobiológicos que se producen en animales y humanos como respuesta a la comprensión del fenómeno (Martínez y García, 2011).

La importancia de los estudios de Selye, según Román y Hernández (2011), reside en que redefinió el estrés desde varias posiciones, al principio como un estímulo generador y posteriormente como respuesta, acuñando el concepto clave de agente estresor, considerado clave para entender el fenómeno del estrés.

Con el paso del tiempo, surgieron estudios que han permitido otorgar un carácter más complejo al enfoque biológico propuesto por Selye, se encuentran autores como Lazarus y Folkman (1986); quienes en palabras de Moscoso (2009), retoman la importancia del concepto de evaluación cognitiva y estrés percibido:

Lazarus y Folkman desarrollan nuevas líneas de investigación indicando que no todas las situaciones de estrés evocan el mismo tipo de respuestas fisiológicas de estrés, como en los estudios de Cannon y Selye... Las investigaciones científicas acerca del estrés en seres humanos demuestran la existencia de factores ambientales, culturales, estrato social, actitudinales y rasgos de personalidad que cumplen un rol mediador y modulador en la respuesta fisiológica del estrés. (p. 146)

En este sentido, es posible que las reacciones del ser humano ante agentes estresores, dependan también del momento del ciclo vital en el que las experimenta, según los factores del entorno externo y las consideraciones cognoscitivas y afectivas internas que tenga sobre los desencadenantes del estrés y los resultados fisiológicos asociados (Moscoso, 2009; Román y Hernández, 2011; Naranjo, 2009).

En relación a ello, Naranjo (2009) menciona que:

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), diversos eventos de la vida tienen la propiedad de ser factores causantes de estrés, los cuales provocan un desequilibrio emocional. El estrés se presenta cuando la persona identifica una situación o un encuentro como amenazante, cuya magnitud excede sus propios recursos de afrontamiento, lo cual pone en peligro su bienestar. Se presentan de esta manera dos procesos: una valoración cognitiva del acontecimiento y un proceso de afrontamiento. (p. 173)

En consonancia como el propósito del presente artículo, se realiza a continuación un acercamiento al fenómeno del estrés en cada etapa del ciclo de la vida, considerando los factores desencadenantes o generadores, así como los posibles efectos psicológicos, físicos, emocionales o conductuales que éste puede causar.

Para determinar las etapas del ciclo vital, se retoman los planteamientos de Papalia, Wendkos y Duskin (2013), sobre desarrollo humano quienes proponen que el desarrollo humano abarca nueve etapas desde la infancia con el periodo prenatal, hasta la vejez con el periodo de la tercera edad. Sin embargo, se entiende que las clasificaciones por edades son parcialmente subjetivas o aproximadas.

Estrés en la Infancia: Periodo Prenatal a Niñez Intermedia

Lemus-Varela, et al., (2014), plantean que desde la temprana infancia los seres humanos están propensos a experimentar estrés. Los autores que elaboraron un consenso diagnóstico y terapéutico del dolor y el estrés en el recién nacido, con el cual establecieron que hay evidencias de que el estrés puede presentarse incluso desde la etapa neonatal pudiendo afectar el neuro-desarrollo y la conducta a largo plazo, ante lo cual señalan:

El manejo del estrés en los recién nacidos debe comenzar en la sala de partos e incluir el contacto materno, la reducción de estímulos, la implementación de protocolos de intervención reducida, entre otros. (Lemus – Varela, et al. 2014, p. 348).

El estrés es un factor que puede aparecer desde la primera infancia –desde el nacimiento hasta los 3 años (Papalia, et al., 2013)-, en tanto el sujeto tenga contacto con el mundo, experimentara fuerzas externas que pueden incidir en su conducta vital (Trianes, 2003), así lo confirman Pinto, Aguilar y Gómez (2010), cuando señalan que incluso en el periodo prenatal –*Concepción, formación y nacimiento* (Papalia, et al., 2013)- el bebé puede afectarse según el impacto de los agentes estresantes que la madre gestante experimente, los autores describen tres mecanismos que pueden operar simultáneamente para explicar la forma en que la señal de estrés materno puede

alcanzar al feto y producirle estrés, siendo estos, la reducción del flujo sanguíneo, el transporte transplacentario de las hormonas maternas y la liberación de CRH placentaria –*hormona liberadora de corticotropina, implicada en la respuesta al estrés a través de la regulación de la secreción de cortisol*-, inducida por el estrés al ambiente intrauterino.

Olhaberry y Farkas (2012), concluyen que durante los tres primeros años de vida en el sistema parental el estrés es especialmente crítico en relación con el desarrollo emocional y conductual del niño, así como para el fortalecimiento de la relación padres-hijos, debido a que las características del infante y sus padres, el contexto familiar y los eventos de vida estresantes son algunas de las facetas del sistema parento-filial han sido identificadas como importantes en los eventos generadores de estrés (Vera, Aguilar y Peña, 2005).

Cuando el niño ha superado la primera infancia, pasa al periodo de la *niñez temprana o preescolar*, la cual según Papalia et al., (2013) se da entre los 3 y 6 años y posteriormente a la *niñez intermedia o escolar*, que se da desde los 7 hasta los 12 años, y es allí cuando el niño comienza a experimentar nuevos entornos de vida, los cuales pueden generarle situaciones de estrés.

En este sentido, el estudio de Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega y López, (2007), establece que las áreas en las cuales los infantes experimentan estrés son: La familiar, la escolar y la social. La primera es considerada la más importante, pues en ella el niño inicia con su desarrollo físico, emocional y educacional. La escolar, indica el paso de la vida familiar a un contacto con la vida social, y finalmente el área social representa el contexto posterior más importante en el desarrollo cognoscitivo del niño y se configura como el momento clave para el descubrimiento de diversos contextos; la respuesta que el niño presente en cada área, determinará y formará las habilidades de afrontamiento, es decir los esfuerzos conscientes y voluntarios que oriente en respuesta al estrés de acontecimientos diarios, para regular sus emociones, conductas, cogniciones, psicofisiología y variables del entorno (Morales, Trianes y Miranda, 2012; Vega, et al., 2007).

A medida que el escolar va creciendo y adaptándose a los cambios de vida, sobrevienen situaciones que formaran su habilidad de afrontamiento, reduciendo la posibilidad de eventos estresantes. De manera que cuando llegan a la edad escolar, los niños presentaran reacciones individualizadas sobre los acontecimientos cotidianos e impactantes que se generan en el ambiente educativo, expresadas en su rendimiento académico y comportamiento social (Morales, et al., 2012). Desde esta perspectiva, Martínez y Díaz (2007), definen el estrés escolar como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o

ambiental que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada.

Los autores identifican a la escuela como una institución estresante de importancia, gracias a la dinámica que en ella se presenta, a través de eventos tales, como: la competitividad por el rendimiento académico, las rivalidades entre compañeros, la participación en el salón de clase, la realización de pruebas, el temor al fracaso y a decepcionar a madres y padres, y lograr la aceptación entre un grupo de iguales; situaciones que pueden impactar directamente el autoestima del niño.

Al respecto, retomando los planteamientos de Morales, et al., (2012), las habilidades de afrontamiento se consideran como un elemento influyente en el desarrollo durante la infancia y adolescencia puesto que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los escolares en una situación específica se relacionan con una mayor o menor adaptación y grado de bienestar psicológico. En ese sentido, los autores retoman los postulados de Folkman y Moskowitz (2004), sobre como las capacidades adaptativas son eficaces frente al estrés diario reduciendo la posibilidad de enfermedad e incrementando la posibilidad de alcanzar y mantener mayor nivel de salud y calidad de vida.

El estrés cotidiano auto percibido y los estilos de afrontamiento se consideran como elementos potencialmente predictores del nivel de tensión que experimentara el niño. En este sentido, cabe resaltar que los niños que no son aceptados socialmente constituyen una población en riesgo de sufrir estrés, entre otros desajustes socioemocionales. De esta manera, Escobar, Trianes, Baena y Páez (2010) refieren que la relación entre iguales supone un contexto imprescindible para el desarrollo emocional, moral y cognitivo del infante. En este orden de ideas, cuando las interacciones no son satisfactorias y el niño sufre un rechazo activo de sus iguales, las relaciones interpersonales se convierten en una importante fuente de estrés.

Estrés en la adolescencia: De los 12 a los 20-25 años

La adolescencia es una etapa de mayor vulnerabilidad para el individuo, pues el adolescente debe hacer frente a una gran variedad de demandas tanto internas como externas que quizá aún no está preparado para enfrentar, por lo que se ha considerado a esta edad como un periodo de constante riesgo (Berra, Muñoz, Vega, Rodríguez y Gómez, 2014). En este sentido Lara, Jiménez y Sánchez (2009), refieren que “la adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por profundas transiciones en la

conducta emocional, intelectual, sexual y social de los seres humanos" (p. 116) y en consecuencia, los efectos estresantes para el adolescente no solo serán de carácter psicológico, sino también de índole emocional, conductual o fisiológico. Es por ello que al incrementarse los factores estresantes inducidos por los cambios evolutivos, las habilidades de afrontamiento se presentan según como el adolescente acepte los eventos cotidianos y contingentes de su vida, el afrontamiento se modela a medida que suceden las transformaciones y el adolescente se adecua a esos cambios. Sin embargo, los efectos que el estrés puede ocasionar en él conllevan importantes implicaciones para el resto de su vida, debido a que se torna más vulnerable a las enfermedades infecciosas, a emplear estrategias inadecuadas de regulación emocional como el licor, el tabaquismo o las drogas y es susceptible de presentar problemas mentales como baja autoestima y tendencias depresivas. (Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006; Berra, et al., 2014)

Para comprender mejor el fenómeno Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010) refieren que Lazarus y Folkman -1984,1987-; realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre estrés, emociones y afrontamiento que presentan los adolescentes en situaciones estresantes y placenteras, encontrando que los adolescentes reportan con mayor frecuencia las situaciones escolares y familiares como estresantes; asimismo, el nivel de estrés experimentado es más alto en las mujeres que en los hombres. La estrategia de afrontamiento más utilizada es la centrada en la emoción, lo cual indica que los adolescentes tienden a no solucionar los problemas, sino más bien a cavilar en las emociones emergentes (Osorno, Gómez-Benito, Segura, Forns y Kirchner, 2010)

Los adolescentes reportan que las emociones que experimentan frente a eventos estresantes son ansiedad, temor y tristeza. En contraste, las situaciones placenteras más reportadas son felicidad, orgullo, amor, alivio, gratitud, esperanza y compasión. Ambos eventos estresantes y placenteros, se reportan en relación a la escuela como lo exponen Berra, et al., (2014); Cabanach, et al., (2010) y lo corrobora, Greco (2010). Sin embargo, en los adolescentes el bienestar mental y físico, no solo está determinado por la ocurrencia de los eventos estresantes identificados en este momento vital, sino que también las características personales que el individuo posee sobre la valoración de tales eventos pueden direccionar los efectos y determinar si serán momentáneos o permanentes en la conducta, salud y psicología del mismo (Barra, et al., 2006; Cabanach, et al., 2010)

En este sentido, el estrés para el adolescente puede implicar el incremento de la vulnerabilidad ante problemas relacionados, tales como depresión, ansiedad o problemas de salud, frente a los cuales Verdugo, Ponce, Guardado, Meda, Uribe y Guzmán (2013) señalan lo siguiente:

Las personas que presentan alta afectividad negativa son más propensas a experimentar angustia e insatisfacción en cualquier circunstancia; un alto afecto negativo predispone a las personas a tener percepciones negativas sobre sí mismas y el mundo que les rodea. Por otro lado, la afectividad positiva está relacionada con la presencia de gran cantidad de energía y entusiasmo, lo cual le permite al individuo tener una vida más activa y lo predispone a tener percepciones positivas sobre su persona y sobre el medio en general. (p. 82)

Las situaciones más comunes que pueden causar estrés en los adolescentes, están inmersas en el ámbito social, familiar y escolar; pues en cada uno de ellos, el adolescente se ve como un actor de las circunstancias, a diferencia de la infancia, esta etapa sugiere la adaptación del sujeto a un mundo cambiante, el cual le exige definir su personalidad a largo plazo para afrontar la madurez (Verdugo, et al, 2013).

Los conflictos interpersonales como las discusiones con los padres, el fin de las relaciones amorosas, disputas con los pares, dificultades financieras, bajos rendimientos académicos, escasos niveles de interacción social, problemas de aceptación, violencia intrafamiliar, son eventos que preceden muchas veces el incremento del impacto psicofisiológico en el individuo, desencadenando, regulando o exacerbando los diferentes síntomas de estrés (Serrano y Flores, 2005).

Además el reto del desarrollo psicosocial enfrentado por el adolescente es la búsqueda de una identidad para la definición coherente de sí mismo, en ese proceso puede encontrarse inmerso en una serie de crisis, si su entorno está rodeado de eventos que lo presionan y le generan tensión (Berger, 2011). En el desarrollo de la identidad, la exposición es un factor que puede incidir en la capacidad de respuesta del adolescente frente a los efectos que le pueden generar estrés (Córdova, Rodríguez y Díaz, 2010; Verdugo, et al., 2013). Es decir, una mayor exposición a un evento o situación de cualquier índole, modifica la capacidad de respuesta ante la situación determinada, pues "la percepción subjetiva de bienestar es menor entre los jóvenes y las jóvenes que han enfrentado algún problema, como el uso de las drogas, por ejemplo, que entre quienes no las han utilizado nunca" (Verdugo, et al. 2013, p. 82).

Estrés en el adulto joven: De los 25 a los 45 años

Según Papalia et al., (2013), el periodo vital llamado del adulto joven oscila entre los 25 y 40 o 45 años, la transición entre la adolescencia y la vida adulta se conoce como fase de adulto emergente y se presenta entre los 20 y 25 años de edad (Papalia, et al., 2013; Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González, 2010). En este sentido, el periodo de la adultez emergente, implica asumir responsabilidades personales de autorrealización, búsqueda de autonomía e independencia, a nivel personal, social, familiar y económico (Marzana, et al., 2010). Teniendo en cuenta que en este momento, las personas inician a tomar decisiones de su quehacer en función de su desarrollo personal, profesional y familiar, las

situaciones estresantes pueden provenir de situaciones externas (Hernández y Romero, 2010).

Por esta razón es importante mencionar los estudios relacionados con el estrés académico en el nivel universitario, pues generalmente los estudiantes de pregrado son jóvenes adultos, que experimentan elevados grados de estrés por la presión que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio, por ejemplo: "mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación" (García-Ros, Pérez-González, Pérez – Blasco y Natividad, 2012, p.144).

En la esfera personal, las situaciones desencadenantes de estrés están relacionadas con los cambios en las redes de apoyo social y familiar y la adaptación a nuevos entornos (García –Ros, et al., 2012), pudiendo afectarlo leve o gravemente según la percepción que tenga de ellos, es así como, en la adultez se pueden identificar casos de trastornos depresivos, inducidos por el estrés crónico, con el riesgo de sufrir afecciones de salud derivadas que se incrementan en esta etapa vital (Pardo y Núñez, 2008; Trucco, 2002).

Hernández y Romero (2010) señalan que los eventos estresantes en la vida adulta son de cualquier índole, siempre y cuando influyan directamente en el entorno de la persona, ya sean eventos vitales como el fallecimiento de familiares significativos, el cambio de la institución escolar, el fracaso académico, el casamiento o la muerte de alguno de los padres, la paternidad o maternidad o incluso la ocurrencia de incidentes de la vida cotidiana.

Los mismos autores, definen *evento vital* como: "cualquier circunstancia o experiencia en la vida de una persona y/o familia que genera estrés o tensión y cambio. La inadaptación origina alteraciones en la salud, aparición de enfermedades o agravamiento de las existentes" (p.57). Una elevada exposición a situaciones tensionantes, conlleva a efectos negativos siempre y cuando los resultados de estrés sean excesivamente intensos, frecuentes y duraderos, pudiendo producir una variedad de trastornos fisiológicos en el organismo y un efecto psicológico que desempeña un papel detonador, regulador o exacerbador de diversos síntomas y estados emocionales perjudiciales (Hernández y Romero, 2010).

En cuanto al afrontamiento, el estrés puede ser controlado en esta etapa de vida, mediante la capacidad reflexiva que el adulto adquiere generalmente en la fase de la adultez emergente (Papalia, et al., 2013). Las estrategias de afrontamiento en esta edad, pueden ser controladas o generadas a través de una reflexión sistemática del evento estresante, centrándose en el problema y evitando distracciones que únicamente aplazaran la situación, de este modo se observa que las estrategias de afrontamiento enfocadas en las emociones, se presentan cada vez menos y dependen más bien del

evento estresante en cuanto al impacto y la vitalidad del mismo, es decir, es más probable que una situación estresante ocasionada por la pérdida de un ser querido, sea afrontada con un enfoque emocional, más que reflexivo; en cambio si se trata de una situación estresante por motivos cotidianos, en este caso el afrontamiento se enfocara en el problema y la reflexión se orientará a las soluciones (Mikulic y Crespi, 2008).

Estrés en el Adulto Intermedio o Edad Media: De los 45 a 65 años

La adultez intermedia, es considerada por Papalia et al., (2013), como la edad media de la vida, la cual comienza cronológicamente a los 40 o 45 años y se extiende hasta los 65 años aproximadamente. Sin embargo, es claro que este rango de edad es más bien un constructo social, pues no se encuentra un consenso para limitarla, en cuestiones o hechos biológicos o sociales que la determinen. En la actualidad, con los avances en los ámbitos de la salud y la duración de vida, los límites de la edad media se vuelven subjetivos, según el entorno, dependiendo de las expectativas de vida, la posición socioeconómica y la estabilidad familiar y social.

Las situaciones que a la persona de esta edad, pueden ocasionarle eventos estresantes, difieren en torno a factores como el género, la salud, la raza, la posición económica, la cultura, la personalidad, el estado civil, la presencia de hijos y la función laboral (Lachman, 2004; Papalia, et al., 2013) y pese a la madurez que la persona ha adquirido hasta ésta etapa, el impacto de los eventos estresantes pueden afectarle y es posible que tengan implicaciones de mayor gravedad, causándole problemas psicológicos, emocionales y fisiológicos; pues se considera que en esta etapa se determina la estabilidad familiar, laboral y/o profesional, es por ello que las responsabilidades se incrementan y muchas veces los recursos para afrontar cada situación no siempre son suficientes, dichas deficiencias pueden convertirse en los desencadenantes de tensión o estrés, los cuales al acumularse producirán efectos adversos en la salud física y la estabilidad emocional o mental en casos crónicos (Ortega, Ortiz y Coronel, 2007; Zamora y Romero, 2010).

Las investigaciones en esta etapa vital, han centrado su interés en estudiar el estrés laboral, y como éste puede afectar el rendimiento productivo de las personas adultas, así por ejemplo, Cólica (2010) reporta que en La Unión Europea el estrés laboral es considerado como el segundo problema de salud más frecuente y la mayor causa de ausentismo en el mundo desarrollado y que en varios países del primer mundo está contemplado como enfermedad profesional pues se configura como una de las condiciones que aumentan la irritabilidad, el escepticismo, la agresividad y en definitiva, el estrés psicosocial en el que viven las personas cotidianamente.

Casanova y Castrillón (2013) afirman que dentro del contexto laboral, el estrés es la respuesta a un cambio en el medio, el cual obliga al sujeto a prepararse para asumir las consecuencias de dicha transformación, pudiendo variar el nivel de estrés experimentado según las demandas adaptativas, el control y el afrontamiento personal. Así mismo los síntomas experimentados producto de tal exposición, son variados y solo aparecen cuando las respuestas de tensión son excesivamente intensas, frecuentes y duraderas, encontrando manifestaciones sintomáticas a nivel cognitivo-subjetivo en forma de preocupación, temor, inseguridad, dificultad para decidir, miedo, pensamientos negativos sobre sí mismo o los otros, temor a que se den cuenta de las dificultades, miedo a la pérdida de control, dificultades para pensar, estudiar o concentrarse; a nivel fisiológico reacciones de sudoración, tensión muscular, palpitaciones, taquicardia, molestias gástricas, dificultades respiratorias, sequedad de boca, dificultades para tragar, dolores de cabeza, mareo o náuseas y a nivel motor u observable respuestas de evitación de situaciones temidas, conductas como fumar, comer o beber en exceso, intranquilidad motora, tartamudeo o llanto fácil entre otras.

De este modo cuando las situaciones generadoras de tensión se mantienen y los síntomas se agudizan es posible que el estrés experimentado se transforme en el *Síndrome de Burnout*, *Síndrome del quemado* o *Síndrome de Desgaste Profesional* definido como un proceso de estrés crónico por contacto, en el cual se dimensionan tres grandes efectos, siendo estos el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal (Gabel – Shemuell, Peralta, Paiva y Aguirre, 2012; Montoya y Moreno, 2012). Así pues, las presiones del trabajo pueden inducir a cuadros de estrés que dependiendo de la percepción y la capacidad del individuo para responder a dichos eventos, pueden producir efectos crónicos o leves en el sujeto.

Como se ha señalado, el estrés afecta la estabilidad laboral que en esta etapa, puede percibirse como la fuente de una vida satisfactoria, pues proporciona mayor seguridad económica, integración social y la oportunidad para establecer relaciones y redes de apoyo social. Al disponer de seguridad económica el individuo garantiza la posibilidad de crear y mantener una familia, o lograr la independencia de su vida. Sin embargo, el miedo a perder el trabajo puede causar una situación de contante preocupación, sobre todo cuando el rendimiento no alcanza niveles satisfactorios. De ahí que los eventos estresantes se incrementen y el trabajo pueda significar una carga que indisponde leve o crónicamente el bienestar integral, induciendo problemas de mayor gravedad tales como los trastornos gástricos o la depresión (Mingote, Gálvez, Pino y Gutiérrez, 2009).

Por otra parte, para el adulto intermedio el entorno familiar representa una clara fuente de situaciones estresantes, debido a que ésta fluctúa entre momentos de estabilidad y cambio, los cuales suelen ocurrir en función de los fenómenos internos que propician el desarrollo familiar. Las crisis implican alteración y desequilibrio en el sistema familiar y repercusiones particulares en los integrantes. Las disfunciones de pareja, las diferencias entre padres e hijos, la violencia intrafamiliar, los problemas económicos, entre otros, suelen representar las principales causas de crisis y estrés familiar. Al respecto, la tolerancia al estrés y el tipo de afrontamiento dependerán de la situación y estabilidad de sus integrantes y del entorno del grupo, de cómo esté se ha formado y bajo qué actitudes, principios, valores y prioridades se fundamenta (Louro, 2004; Rodríguez, Zamora y Nava, 2009).

Como se ha expuesto hasta ahora en la edad media, el adulto se somete a situaciones de estrés en todos sus entornos, pero por la gravedad de los eventos o el compromiso de sus responsabilidades, los efectos pueden ser más perjudiciales y generar problemas asociados, de mayor influencia en su estabilidad física y emocional. No obstante, en esta etapa las estrategias de afrontamiento, pueden configurarse con mayor certeza como una herramienta de protección frente al estrés, sobre todo, cuando se utilizan destrezas como la solución de problemas desde la reflexión cognitiva orientada a la resolución, la búsqueda de apoyo profesional, el apoyo social y la reevaluación positiva. Por otra parte, si el adulto retoma estrategias de afrontamiento como la negación, la evitación emocional o cognitiva, la religión o la espera es probable que no logre disminuir la tensión, lo cual puede manifestarse en mayores niveles de estrés a largo plazo (Montoya y Moreno, 2012).

Estrés en el Adulto Mayor: De los 65 años en adelante

El estrés en cualquier edad, constituye un factor de riesgo para la salud, el bienestar y la calidad de vida de las personas; pero esto se torna particularmente sensible en la tercera edad, etapa del adulto tardío o adulto mayor, la cual se inicia según Papalia et al., (2013) a los 65 años de edad. En este momento vital, resulta de suma importancia la atención del estrés, tanto en su prevención como en su control, debido a que el factor de riesgo se incrementa por la vulnerabilidad que la persona adquiere en este punto de su vida (Hernández y Romero, 2010), pues el envejecimiento implica un declive de las condiciones físicas, psicológicas y mentales, que pueden limitar su libre dependencia y mantenimiento personal.

Teniendo en cuenta que el envejecimiento supone un declive general del organismo, el estrés es un problema que ha adquirido importancia en los estudios que buscan conocer este fenómeno en la etapa de la adultez mayor, pues los efectos adversos

psicofisiológicos que éste produce pueden potencializarse por la pérdida de vitalidad que implica esta fase de la vida. Uno de los aspectos más importantes del estrés, es que bajo ciertas condiciones de intensidad por sí solo produce daño neurobiológico, habiéndose propuesto como una de las causas del deterioro cognitivo observado en el envejecimiento (Clemente, Tartaglini y Stefani, 2009; Butjosa, Gómez y Ochoa, 2014).

Ahora bien, la vejes implica una serie de modificaciones fisiológicas en los seres vivos con el paso del tiempo; las cuales disminuyen la adaptación de los organismos ante las respuestas nocivas del ambiente que les rodea. Esto significa que un individuo que envejece, se vuelve vulnerable ante situaciones que antes podía sobrellevar a partir de su adaptación utilizando sus conocimientos, órganos, músculos, huesos o sistemas (Peña, Macías y Morales, 2011) en consecuencia, los efectos de la tensión pueden resultar crónicos y generadores del agravamiento de las enfermedades que la persona haya padecido a lo largo de su vida.

Los eventos que en esta etapa afectan la estabilidad de la persona son diversos, los cuales se dan en función del estilo de vida, tales como la pérdida de independencia, pérdida de seres queridos, el cambio en la función laboral, las enfermedades y dolencias, la incertidumbre frente a la jubilación o la muerte (Peña, et al., 2011), en este mismo sentido Pérez, Molero, Gázquez y Soler (2014) consideran que el estrés y sus formas de afrontamiento, son algo dinámico, a lo largo de las diferentes etapas de la vida y uno de los factores de estrés más relevantes, con la llegada de la senectud pues hace referencia a los cambios de roles en situaciones de crisis, como la jubilación o el duelo.

Cuando estas situaciones se incrementan y se agravan, el estrés puede manifestarse a través de dolencias físicas y trastornos psicológicos graves, tales como la depresión, causando problemas emocionales como pérdida de autoestima, pues la depresión en esta etapa de la vida implica estados de ánimo caracterizados por sentimientos de indiferencia, soledad y pesimismo. En respuesta a ello, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional, han sido analizadas en personas mayores, como un aspecto efectivo para moderar los efectos perjudiciales del estrés. Al respecto, Pérez, et al., (2014) encontraron que los ancianos con mayor autoeficacia y apoyo social utilizaban estrategias orientadas a la solución del problema y una menor carga emocional asociada. Para estos autores, la puesta en marcha de determinadas estrategias de afrontamiento al estrés en la senectud, reflejan la capacidad de adaptación al cambio, sin embargo cabe resaltar que los efectos del estrés en el adulto mayor pueden deberse, en gran parte, a la presencia de determinadas variables provenientes de la adultez temprana como sintomatología depresiva, escasos recursos económicos, personales y sociales. Asimismo, cuando las personas mayores se enfrentan a acontecimientos

negativos inevitables o ineludibles, experimentan niveles relativamente altos de estrés que pueden ser perjudiciales para la salud, particularmente en este momento vital.

Desde otra perspectiva y teniendo en cuenta los aportes de Craig y Baucum (2009), el conflicto psicosocial de Integridad frente a desesperación que se vive en esta etapa gira en función de la resolución de preguntas existenciales que las personas se hacen al llegar a esta edad, cuestionamientos orientados a evaluar la satisfacción por los resultados alcanzados en su vida tales como: ¿su vida ha correspondido a las expectativas que tenían?, ¿lo que ven hacia atrás, les genera satisfacción sobre el significado de su existencia? y ¿si hicieron o no lo mejor posible?, las respuestas positivas ante estos interrogantes los lleva a desarrollar un profundo sentido de integridad personal pero en caso de que las respuestas a dichos cuestionamientos sean negativas y la persona identifique una larga sucesión de errores, de oportunidades perdidas y de fracasos, es posible que se generen momentos de estrés y preocupación, que pudieran llevarlos a la desesperación y por consiguiente a una de las implicaciones emocionales más prevalentes en el adulto mayor, la depresión (Cerquera y Meléndez, 2010; Craig y Baucum, 2009; Niven, 2009).

Con lo expuesto hasta aquí se llega a la conclusión de que el estrés puede ser un factor determinante en el desarrollo en todas las etapas del ciclo vital y dadas las transformaciones que caracterizan dichas etapas, en el ámbito biológico, psicológico y social, el estrés puede afectar leve o drásticamente la estabilidad del individuo.

Conclusiones

El estrés es un fenómeno inherente en la vida de las personas, por las diferentes situaciones que se experimentan a lo largo de cada etapa, siendo por ello importante prestar suficiente atención a la prevención, control o tratamiento de las anomalías que física o psicológicamente pueden estar asociadas a él.

En la revisión teórica, se encontró con frecuencia el análisis de los efectos del estrés en particular sobre problemas fisiológicos, psicológicos y emocionales crónicos, en etapas de la vida por separado, es decir muy pocos estudios relacionan diferentes etapas del ciclo vital en un mismo análisis. Sin embargo, la existencia de investigaciones en torno al tema desde diferentes perspectivas, ayudo a determinar aspectos relevantes para tener en cuenta en cada etapa estudiada.

La mayoría de estudios revisados, se enfocan en desarrollar el tema del estrés haciendo énfasis en el afrontamiento; en ellos se puede descubrir que el fundamento teórico más aceptado y validado, hace referencia a los postulados expuestos en los estudios de

Lazarus y Folkman (1984-1987), pues son los autores que mayor índice de referenciación tienen en los documentos consultados, también se encontró que, al analizar cada etapa del ciclo vital las estrategias de afrontamiento son un tema ineludible, pues cambian a medida que la persona enfrenta cada etapa de su vida.

Al analizar la etapa de la infancia, se confirma que el estrés afecta al menor una vez éste tiene contacto con el mundo externo, muchas veces el dolor inicial puede causar efectos adversos manifestado en desequilibrios fisiológicos a largo plazo y cuando la adaptación comienza y el infante empieza a atravesar los retos de su vida inicial, tales como los familiares y escolares, son estos dos escenarios los promotores de las primeras manifestaciones de estrés en los niños.

Para el niño, el estrés muchas veces puede pasar desapercibido, sin embargo, en algunos casos se puede encontrar que los problemas del entorno y el nivel de eficacia de sus estrategias de afrontamiento, pueden limitar la superación efectiva del problema y dejar secuelas que podrían manifestarse en etapas avanzadas como la adolescencia o adultez.

En los adolescentes, el estrés proviene de los entornos de desarrollo psicosocial, este se maneja haciendo uso de estrategias de afrontamiento emocional, las cuales no siempre resultan ser las más efectivas. Por otra parte, se encuentra que las estrategias de afrontamiento orientadas hacia la búsqueda del apoyo familiar y/o social, son para los adolescentes la mejor fuente de ayuda y formación para enfrentar los problemas cotidianos o inesperados de la vida, superando los efectos del estrés con más efectividad.

Cuando se abordó el tema de estrés en las etapas de infancia y la adolescencia, se encontró que la información es más abundante en comparación con la referida a la edad del adulto joven, etapa frente a la cual los datos son más bien escasos y desarticulados.

En las etapas de la adultez joven e intermedia, aparecen asociados al estrés fenómenos crónicos como la depresión y en algunos casos incluso la aparición de conductas psicóticas, fruto de un nivel elevado de estrés. Así mismo, fue en estas etapas en donde las dolencias fisiológicas causadas por el estrés también adquieren una manifestación crónica. Lo cual se puede entender por la frecuencia de eventos estresantes de naturaleza cotidiana, pero repetitivos por las múltiples responsabilidades que la persona asume en el desarrollo de su estabilidad personal, profesional, laboral y familiar.

El envejecimiento, es la etapa en la cual se halló información abundante y específica sobre el estrés y sus manifestaciones. Destacándose que la depresión es el efecto más común derivado del fenómeno. Por su parte, el bienestar fisiológico, depende más del deterioro normal de la salud que se presenta en esta etapa, que por estrés, sin embargo, si se presentan situaciones estresantes como las enfermedades graves que por su naturaleza son fuente innegable de experiencias de malestar.

Se encontró dificultad para desarrollar mejor el tema de la adultez temprana y media en los ámbitos familiar, social y personal, así mismo, en estas etapas la información sobre estrategias de afrontamiento resultó escasa y no muy particularizada, pese a ello, se integraron diversos puntos de vista que se consideraron válidos para construir un acercamiento al tema de estrés en el adulto.

Finalmente, se considera importante que el estudio del estrés en los ciclos de vida se incremente, pues con ello se puede contribuir tanto al conocimiento de las manifestaciones del estrés, como a la mejora de la calidad de vida de las personas, pues se puede dar pie al desarrollo de estrategias de intervención psicológica que puedan ayudar a mitigar los efectos nocivos de este singular fenómeno moderno.

Referencias

- Berger, K. (2011). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Barra, E.; Cerna, R.; Kramm, D. & Véliz, V. (2006). *Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes*. *Terapia Psicológica*. 24(1), 55-61. Recuperado (el 21 de abril de 2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78524106>
- Berra, E.; Muñoz, S.; Vega, C.; Rodríguez, A. & Gómez, G. (2014). *Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16(1), 37-57. Recuperado (el 21 de abril de 2014), de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80230114003.pdf>
- Butjosa, A.; Gómez, J. & Ochoa, S. (2014). *Acontecimientos vitales estresantes y primer episodio psicótico*. *Psiquiatría Biológica*. 21(2). 43-58. Recuperado (el 21 de abril de 2014), de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90338094&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=46&ty=162&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=46v21n02a90338094pdf001.pdf

- Cabanach, R.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. & Freire, C. (2010). *Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA)*. *Revista iberoamericana de Psicología y Salud*. 1(1). 51-64. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Casanova, J. & Castrillón, L. (2013). *Agentes que provocan el estrés laboral en los directivos de la Universidad Mariana a (tesis)*. Recuperado (16 de Febrero de 2015), de Universidad Mariana.
- Cerquera, A. & Meléndez, C. (2010). *Factores culturales asociados a las características diferenciales de la depresión a través del envejecimiento*. *Revista Pensamiento Psicológico*, 7 (14), 63-71. Recuperado (21 de abril de 2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80113673005>
- Clemente, A.; Tartaglini, M. & Stefani D. (2009). *Estrés Psicosocial y Estilos de Afrontamiento del Adulto Mayor en Distintos Contextos Habitacionales*. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 18(1), 69-75. Recuperado (11 de febrero de 2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921800007>
- Cólica, P. (2010) *Estrés laboral y burnout: el síndrome de estrés en los call center*. Recuperado (11 de febrero de 2015), de <http://site.ebrary.com/lib/umarianasp/reader.action?docID=10390694>
- Cooper, C. & Dewe, P. (2004). *Stress: A brief history*. Oxford: Blackwell.
- Córdova, A.; Rodríguez, S. & Díaz, D. (2010). *Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas*. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*. 12. 147-162. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376008>
- Craig, G y Baucum, (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación, S.A.
- Escobar, M; Trianes, M; Baena, F y Páez, J. (2010). *Relaciones entre aceptación sociometría escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento*. *Revista latinoamericana de psiquiatría*. 42(3), 469-479. Recuperado (el 2 de marzo de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515851010>
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2004). *Coping: pitfalls and promise*. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.

- Gabel-Shemuell, R.; Peralta, R.; Paiva, R., & Aguirre, G. (2012). *Estrés laboral: relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales*. *Revista Venezolana de Gerencia*. 17(58), 271-290. Recuperado (el 27 de abril de 2015) de www.redalyc.org/articulo.oa?id=29023348005
- Garcia-Ros, R., Pérez-Gonzalez, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). *Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44 (2), 143-154. Recuperado (el 27 de abril de 2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- Greco, C. (2010). *Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia*. *Liberabit*, 16(1), 81-94. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100009&script=sci_arttext
- Hernández, Z. & Romero, E. (2010). *Estrés en Personas Mayores y Estudiantes Universitarios: Un Estudio Comparativo*. *Psicología Iberoamericana*. 18(1), 56-68. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936007>
- Lachman, M. (2004). *Development in midlife*. *Annual Review of Psychology*, 55, 305-331. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://aging.wisc.edu/midus/findings/pdfs/367.pdf>
- Lara, B; Jiménez, L y Sánchez, J. (2009). *Un análisis de los sucesos vitales estresantes experimentados por adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios*. *Biblid*, 9(1), 115-126. Recuperado (el 2 de marzo de 2015), de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=161013161011>
- Lemus – Varela, M., Sola, A., Golombek, S., Baquero, H., Borbonet, D. Davila-Aliaga, C. et al. (2014). *Consenso sobre el abordaje diagnóstico y terapéutico del dolor y el estrés en el recién nacido*. *Revista Panam Salud Publica*. 36(5), 348-354. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.scielo.org/pdf/rpsp/v36n5/10.pdf>
- Louro, I. (2004). *Hacia una nueva conceptualización de la salud del grupo familiar y sus factores condicionante*. *Revista Cubana Medicina General Integral*. 20(3). Recuperado (21 de abril de 2015), de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252004000300005&lng=es&nrm=iso

- Martínez, E. & Díaz, D. (2007). *Una aproximación psicosocial al estrés escolar. Educación y educadores*. 10(2). 11-22. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a02.pdf>
- Martínez, M y García, M (2011). *Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés*. Recuperado (2 de febrero de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592004>
- Marzana, D, Pérez-Acosta, A., Marta, E. & González, M. (2010). *La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 99-112. Recuperado (27 de abril de 2015), de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242010000100009&lng=en&tlng=es .
- Mingote, J.; Gálvez, M.; Pino, P. & Gutiérrez, M. (2009). *El paciente que padece un trastorno depresivo en el trabajo. Medicina y seguridad del trabajador*. 55(214), 41-63. Recuperado (27 de abril de 2015), de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0465-546X.
- Mikulic, I. & Crespi, M. (2008). *Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de MOOS (CRI-A) para adultos. Anu. Investigación Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 15, 305-312. Recuperado (27 de abril de 2015), de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a30.pdf>
- Montoya, P. & Moreno, S. (2012). *Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. Psicología desde el Caribe*. 29(1), 205-227. Recuperado (27 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21323171011.pdf>
- Morales, F., Trianes, M. & Miranda, J. (2012). *Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10 (26), 95-110. Recuperado (21-de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551006>
- Moscoso, M. (2009). *De la mente a la célula: Impacto del estrés en psiconeuroinmunoendocrinología. Revista de Psicología Liberabit*. 15(2), 143-152. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68611924008>

- Naranjo, M. (2009). *Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes en el ámbito educativo*. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado (17 de diciembre de 2014), de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Níven, N. (2009). *Psicología en enfermería*. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la Salud y calidad de vida*. México: Cengage Learning Editores.
- Olhaberry, M y Farkas, C (2012). *Estrés materno y configuración familiar: estudio comparativo en familias chilenas monoparentales y nucleares de bajos ingresos*. Recuperado (2 de febrero de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418025>
- Ortega, M., Ortiz, R. & Coronel, P. (2007) *Burnout en médicos y enfermeras y su relación con el constructo personalidad resistente*. 17(1), 5-16. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/pdf/291/29117101.pdf>
- Osorno, R.; Gómez-Benito, J.; Segura, B.; Forns, M. y Kirchner, T. (2010). *Funcionamiento diferencial de los reactivos del Coping Responses Inventory para adolescentes mexicanos y españoles*. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 151-157. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016324004.pdf>
- Papalia, D.; Wendkos, S. & Duskin, R. (2013). *Desarrollo Humano*. 11ma. ed. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Pardo, M. & Núñez, N. (2008). *Estilo de vida y salud en la mujer adulta joven*. *Aquichán*, 8(2), 266-284. Recuperado (25 de abril de 2015) de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972008000200013&lng=en&tlng=es
- Peña, J; Macías, N & Morales, F. (2011). *Manual de práctica básica del adulto mayor*. Mexico, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Pérez, D., García, J., García, T., Ortiz D., Centelles, M. & Pérez, L. (2014). *Vulnerabilidad al estrés en pacientes con enfermedad ulcerosa péptica*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 30(9), 168-184. Recuperado (21 de abril de 2015), de http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252014000200003&lng=es&nrm=iso

- Perez, M; Molero, M; Gázquez, J y Soler, F. (2014). *Estimulación de la Inteligencia* Madrid, España: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Pinto, M; Aguilar, O y Gómez, J (2010). *Estrés psicológico materno como posible factor de riesgo prenatal para el desarrollo de dificultades cognitivas: caracterización neuropsicológica de una muestra colombiana*. Recuperado (31 de enero de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716836011>
- Rodríguez, M., Zamora, E. & Nava, C. (2009). *Valoración de situaciones y reacciones de estrés*. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 12(3). 113-132. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/15479>
- Román, C. & Hernández, Y. (2011). *El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(2), 1 – 14. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26023>
- Serrano, M. & Flores, M. (2005). *Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes*. *Psicología y Salud*. 15(2), 221-230. Recuperado (el 2 de marzo de 2015), de <http://www.redalyc.org/pdf/291/29115206.pdf>
- Trianes, M. (2003). *Estrés en la Infancia: Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Trucco, M. (2002). *Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales*. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(2), 8-19. Recuperado (29 de abril de 2015), de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272002000600002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-92272002000600002.
- Vega, C., Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E., Ortega, J. & López, V. (2007). *Primer estudio de validez de constructo del Inventario de Estrés Infantil (IEI)*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 10(3), 62 – 72. Recuperado (21 de abril de 2015), de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rep/article/view/18989>
- Vera, J. Aguilar, C. & Peña, M. (2005). *Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 559-576. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002516.pdf>

- Verdugo, J.; Ponce, B.; Guardado, R.; Meda, R.; Uribe, J. & Guzmán J. (2013). *Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes*. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11(1). 79-91. Recuperado (el 21 de abril de 2015), de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885021>
- Zamora, Z. & Romero, E. (2010). *Estrés en personas mayores y estudiantes Universitarios: Un estudio comparativo*. *Psicología iberoamericana*. 18(1). 56-68. Recuperado (11 de febrero de 2015) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936007>

IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES SOCIALES QUE POSIBILITAN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO*

María Fernanda Hernández Caicedo, Estefany Natali Lasso Torres,
Ruth Daney Portilla Ortiz & Richard Orlando Paz Acosta

Referencia Recomendada: Hernández, M., Lasso, E. N., Portilla-Ortiz, D., & Paz, R. (2016). Identificación de los factores sociales que posibilitan la participación estudiantil en la Universidad de Nariño. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 115-133.

Resumen: La participación estudiantil hace referencia al interactuar de los sujetos alrededor de diferentes escenarios que promuevan la creación de sociedad a partir de espacios académicos, deportivos, políticos y artísticos. El objetivo de la presente investigación es identificar los factores sociales que posibilitan la participación estudiantil en estudiantes de la Universidad de Nariño; se realiza el estudio bajo el paradigma cualitativo con enfoque histórico hermenéutico con un tipo de estudio fenomenológico, debido a que su función es ayudar a comprender un fenómeno no desde la interpretación externa, sino a partir de la experiencia propia y realizar la descripción detallada de cada evento para elaborar una estructura que represente dichas vivencias, la unidad de trabajo fue de 28 estudiantes de la Universidad de Nariño. Es menester resaltar que la participación es la base de la transformación social, pues permite problematizar los fenómenos, aportar comprensiones y herramientas para su movilización.

Palabras Clave: Participación estudiantil, Factores sociales, Universidad.

Abstract: Student participation refers to the interaction of subjects about different scenarios that promote the creation

of society, from academic, sporting, political and artistic spaces. With regard to the above, the objective of this research is to identify the social factors that enable student participation in students of the University of Nariño; the study under the qualitative paradigm with historical hermeneutic approach with a kind of phenomenological study, because its function is to help understand a phenomenon not from the external interpretation, but from their own experience and make a detailed description of each performed event to develop a structure that represents such experiences, the work unit are 28 students at the University of Nariño. It is necessary to note that participation is the basis of social transformation, allowing problematize the phenomena, provide insights and tools for mobilization.

Keywords: Student participation, Social factors, University.

Grupo de Investigación Libre Pensadores, Universidad de Nariño / San Juan de Pasto – Colombia. Contacto: natalass@hotmail.es

* Entidad financiadora: Vicerrectoria de Investigaciones Postgrados y Relaciones Internacionales.

Recibido: 12 de Junio de 2016 / **Aprobado:** 17 de Diciembre de 2016

Universidad de Nariño / Colombia

Introducción

La identificación de los factores sociales posibilitadores de la participación estudiantil propuesta en el presente artículo, hace parte de los resultados parciales del proyecto "Factores sociales que posibilitan la participación estudiantil en la Universidad de Nariño", en el que se pretende generar transformaciones sociales a partir de la comprensión de los fenómenos encontrados en la población universitaria. en las esferas política, académica, artística y deportiva.

La participación es la base de la transformación social, el escenario desde el cual se nutre la democracia y se construyen sociedades autocríticas. De ahí, que Kandel (2007), cuestionara "si es posible concebir la democracia en las universidades cuando éstas se han convertido en el núcleo de la apatía y del desencuentro, en sistemas de reproducción de información y no de problematización de la misma", mientras Vecino Alegret (2003), advierte el delicado cuestionamiento que deben hacerse las universidades, "cuando es la apatía la principal forma de participación estudiantil". En ese sentido, Cabrera (2005), concibe que la problemática de la participación de estudiantes universitarios en los procesos que integran la dinámica del campus, corresponde a un malestar de la cultura contemporánea evidenciado no sólo en actividades extra clase sino intra clase, como causa no necesariamente del anclaje en estrategias pedagógicas tradicionales sino del triunfo del individualismo sobre la construcción comunitaria. De esta manera, "siendo la participación estudiantil el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales" es necesario abordar su rol dinamizador, por cuanto es desde la interacción social donde las comunidades académicas construyen intersubjetivamente los sentires y sentidos de la realidad social, a fin de movilizar y re significar los efectos nocivos de la indiferencia y la apatía social marcados comportamientos de los estudiantes en la Universidad de Nariño.

La comprensión comunitaria de la participación estudiantil, permite problematizar el conjunto de relaciones desde donde se estructuran los fenómenos del mundo de la vida universitaria; cuestionando y aportando herramientas de comprensión al quehacer formativo de la Universidad de Nariño, dado su carácter público y su innegable e imperativo papel en la región. Desde su dimensión comunitaria, sabemos que cada estudiante es poseedor de un discurso, el cual muchas veces obedece a lógicas ideológicas que subsumen al individuo en un goce desenfrenado, que al alienarle le inhabilita para transformarse y transformar las condiciones de vida. Los cambios producidos en las sociedades y la cultura, permean las pequeñas o grandes interacciones comunitarias, las cuales muchas veces están sujetas a procesos de mecanización de la interacción social; es así, que en la Universidad es creciente el fenómeno donde los estudiantes limitan su tránsito por la vida universitaria a la

adquisición de un saber desde el cual proyectan una vida individualista sujeta a la obtención de bienes y servicios.

La relevancia investigativa del presente estudio es indagar los factores sociales asociados a los procesos de participación estudiantil, en la intermediación de sistemas de desinformación, aparatos de control y represión, uso masivo de los medios de comunicación y crecientes fenómenos de organización masiva extrauniversitaria; fenómenos que presumen gran interés para la construcción de estrategias dentro del paradigma de la autonomía universitaria que permitan la problematización de lo público, lo integral, lo curricular y lo reivindicatorio.

Por otra parte, en la Universidad de Nariño existen diversas evidencias observacionales manifiestas en los listados de asistencia a foros, reuniones de comisiones de reforma e incluso en los listados de inscritos a deportes o grupos culturales donde se evidencia la baja participación estudiantil; siendo ese otro factor relevante del presente estudio para fundamentar desde el saber psicológico una descripción de los elementos que constituyen la realidad universitaria a partir de la interpretación de estructuras simbólicas y comunitarias en torno a los procesos de participación, a fin de brindar insumos a futuras intervenciones que favorezcan un mejoramiento en los niveles de participación en la Universidad.

Participación

La participación hace referencia a los procesos donde las personas no se limitan a ser simples observadores sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante. Participar debe significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está y desde la función que se ocupa: para esto es necesario el diálogo y la organización; implica tanto dar ideas como concretarlas; participar es conocer, aceptar, compartir, trabajar y posibilitar soluciones, es estar siempre consciente de la importancia de formar parte de algo (Dueñas & García, 2012). Para definir los espacios de participación universitaria en que los estudiantes pueden verse involucrados, se debe tener en cuenta diferentes factores; en primer lugar el nivel de implicación de los estudiantes, el tiempo y los recursos que requiere pertenecer a dichos espacios, así como el conocimiento que se tiene de los espacios (Ferrer et al 2012).

Dentro de las funciones más relevantes de la universidad es la responsabilidad social, mediante la cual los estudiantes reciben una formación en valores de análisis, reflexión y participación democrática en los procesos sociales (Merhi, 2011), razón por la cual se debe resaltar la importancia de los espacios de participación universitaria como aquellos

escenarios que permiten a los estudiantes, desarrollar actitudes, aprender nuevas habilidades y experimentar situaciones que impliquen su participación en la sociedad (Andolina, Jenkins, Zukin & Keeter , 2003). En relación con lo anterior se afirma que el contexto universitario cumple el deber de participar en la creación de la sociedad, labor que implica generar procesos reflexivos respecto a lo que los universitarios hacen, articulando principalmente tres aspectos, investigación, la docencia y la vinculación con la colectividad (Grondona y Rodríguez, 2012).

Teniendo en cuenta que la universidad se convierte en un espacio que desempeña un papel clave en el progreso de la cultura participativa del estudiante, en todos los campos en los cuales interactúa; se afirma que la participación de los estudiantes permite que la universidad se desarrolle en todos los espacios, brindando una educación formal, académica e integra, concibiendo la participación no sólo como un medio para mejorar los resultados sustantivos de la toma de decisiones entorno a diferentes procesos, sino también como una finalidad en sí misma, ya que la participación produce unos resultados positivos ligados al propio proceso participativo, es decir, permite que el sujeto adquiera diferentes aprendizajes actitudes y valores (Rodero, 2012).

Las universidades deben garantizar que sus estudiantes cuenten con diferentes escenarios académicos, políticos, culturales y deportivos promovidos por la misma institución. De esta manera los estudiantes tendrán derecho a participar, dentro del marco del respeto y la tolerancia por el otro, en los espacios académicos como conferencias, talleres, seminarios, debates, coloquios, conversatorios, publicaciones y las diferentes actividades definidas por las facultades y escuelas que a la vez podrán proponer la creación de nuevos espacios. Además se pretende que los escenarios universitarios fomenten la participación en espacios culturales y deportivos, debido a que estos hacen parte de la formación integral del individuo y garantizan su bienestar.

Comunicación

La psicología social concibe la comunicación como un término incluyente, que abarca todo contacto o interacción entre sujetos y afirma que toda conducta humana se basa en la misma, posibilitando la socialización del hombre. La comunicación como fundamento de la interacción social, es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de la sociedad, es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones sociales; todo ello pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular (Rizo, 2006). En la sociedad la comunicación es considerada el proceso primordial más efectivo que permite a las personas interrelacionarse y lograr acuerdos para beneficiar los procesos de su interés y desarrollo

en los ámbitos personal, académico, cultural, político y demás. (Quero, Mendoza & Torres, 2014).

Se consideran tres niveles de análisis en los cuales se enmarca la interacción y el proceso de comunicación; la comunicación personal o intrapersonal, abarcando el plano de la intersubjetividad, la comunicación interpersonal, que focaliza su atención en las relaciones entre participantes de una misma interacción y la comunicación de masas, que tiene como eje central a los medios de difusión de información; a partir de ello y destacando la importancia de la comunicación en las relaciones con el otro se plantea que la interacción y la comunicación se encuentran ligadas por el lenguaje permitiéndole al ser humano relacionarse con el contexto que lo rodea, razón por la cual se afirma que en el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo y a la vez interactúan desde sus lugares de construcción de sentido; de esta manera se origina la comunicación interpersonal conocida como la base de las comunicaciones humanas, debido a que comprende las interacciones en las que los individuos ejercen influencia, por lo tanto en la relación de interacción con el otro los sujetos buscan adaptarse al comportamiento y expectativas estableciendo reglas, normas y dinámicas compartidas (Rizo, 2006).

La comunicación es fundamental para formar nuestra personalidad, que puede ser definida como la forma de entender y sentir la realidad. Así mismo, la comunicación se constituye como una necesidad del individuo para también, reconocerse y reconocer al otro. Por lo tanto se asume a la comunicación interpersonal como el tipo de transacción que tiene lugar cuando los comunicadores son deseosos y capaces de compartir parte de su individualidad y de estar conscientes de la individualidad de los otros (Domínguez, 2013). Una comunicación efectiva es aquella que le permite al ser humano desarrollarse; promueve la interrelación auténtica entre las personas al facilitar la expresión de los pensamientos y sentimientos de los y las participantes que conforman el tejido social; promueve la obtención y difusión de conocimientos, la construcción de una identidad y una cultura, reflexionar sobre nuevas formas de percibir y dar significado a la existencia; en síntesis es contribuir con el progreso de la humanidad (Naranjo, 2005).

Estrés Académico

El término estrés académico se utiliza cuando las reacciones adaptativas en un sujeto se presentan en un contexto educativo el cual aumenta en relación al progreso académico, cabe resaltar que cuando el sujeto llega a la educación superior se presenta un punto elevado de estrés a causa de las altas cargas de trabajo, además coincide con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios, específicamente, el ingreso a la universidad, coincidiendo con el proceso de

separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Pulido et al, 2011), en relación con ello se afirma que las exigencias académicas se comportan como estresores curriculares de respuestas por lo que son conocidas específicamente como estrés académico (Huaquín & Loaíza, 2004).

Este complejo fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas tales como estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional, la Universidad, la cual implica un conjunto de situaciones altamente tensionantes puesto que el individuo puede experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés (Martin, 2007). Es posible afirmar que la presencia de éste en estudiantes de todos los niveles y edades es una realidad que sin lugar a duda acontece en las instituciones académicas (Román, Ortiz & Hernández, 2008). El estrés académico describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos, es decir, el estudiante evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los clasifica como amenazantes, como retos o demandas a los que puede responder eficazmente o no; estas apreciaciones se relacionan con emociones anticipatorias tales como: preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción, alivio, entre otros. (Afonso, Calcines, Monteagudo & Nieves, 2015).

Barraza (2003, citado por Garcia et al, 2012) afirma que los mayores niveles de estrés se encuentran relacionados con situaciones como la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los conflictos con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide; en relación a ello cabe resaltar que los exámenes conforman en cierta medida uno de los estresores académicos fundamentales en la vida estudiantil, con sensibles efectos en los individuos. El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, donde se distinguen efectos relacionados con lo conductual, cognitivo y fisiológico sea a corto o largo plazo; tales como hábitos poco saludables como el consumo excesivo de cafeína, patrones emocionales ligados con la ansiedad y menor respuesta del sistema inmunológico. La universidad se convierte entonces en un entorno en el cual se encuentran un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, siendo más prevalente el estrés en los primeros semestres de la carrera, periodos anteriores a exámenes, las notas finales, el excesivo trabajo para casa, entre otros (Martin, 2007).

Motivación

De forma general, el término motivación es un concepto que se utiliza cuando se quiere describir las fuerzas que actúan sobre, o dentro de un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de éste; es decir, son fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida de un organismo, mediante la obtención de objetivos que incrementan la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico, como en el plano social (Palmero, Guerrero, Gomez, Carpi & Gorayeb, 2011). Este término también puede ser utilizado para explicar y entender las diferencias en la intensidad de la conducta, en otras palabras las conductas más intensas pueden ser consideradas como el resultado de los más elevados niveles de motivación. Igualmente, el término motivación puede usarse para indicar la dirección selectiva de una conducta (Palmero et al, 2011).

La motivación es aquello que impulsa a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos; implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo; cuando una persona está motivada a "algo", considera que ese "algo" es necesario o conveniente. En relación con lo anterior se entiende la motivación como el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad, en este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana (Pila, 2012), la motivación además, es una variable intangible, se infiere su presencia a partir de ciertas manifestaciones de un individuo (Palmero et al, 2011).

Las conductas no ocurren de forma espontánea, ya que son inducidas, bien por motivos internos o incentivos ambientales. La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta y pueden ser analizadas al menos en dos niveles: por una parte, preguntando por qué un individuo exhibe ciertas manifestaciones conductuales; por otra parte, preguntando cómo se llevan a cabo tales manifestaciones conductuales. La explicación de la conducta en términos de los mecanismos motivacionales referidos al porqué, tiene que ver con la causa última, mientras que la explicación en términos referidos al cómo, tiene que ver con la causa próxima (Palmero et al, 2011).

Imaginarios

Se entiende el carácter del imaginario como esquema interpretativo que hace posible la realidad social, con los imaginarios la colectividad define su identidad construyendo su propio sistema de referencias y regula la acción social (Cegarra, 2012). El concepto de imaginario se interesa por la indagación del conocimiento que las personas tienen sobre la sociedad en que viven, para luego averiguar en qué medida dicho conocimiento permite y legitima la acción de los sujetos (Moreno & Rovira, 2009).

Al considerarse un esquema de interpretaciones y de valoración, el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías, y llegado el caso conduce a los individuos a una acción común; se le asigna un papel de socialización al intervenir en distintos niveles de la formación y construcción permanente de la compleja trama social (Cegarra, 2012).

Un imaginario social es una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas (Moreno & Rovira, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior se hace la salvedad de que el concepto de institución que se retoma no es un sinónimo de organización, sino que tiene un carácter antropológico ya que, a lo largo de la vida cotidiana las personas establecen dinámicas de interacción, las cuales se regularizan y entonces se transforman en instituciones. De tal manera una institución es una construcción social que con el tiempo adquiere una vida propia y que tiene la capacidad de moldear la vida cotidiana de las personas (Moreno & Rovira, 2009).

Método

Paradigma

El estudio se realiza desde el paradigma cualitativo, porque su intencionalidad se centra en la comprensión de una realidad construida históricamente y analizada en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas. Técnicamente, utiliza el método inductivo con una perspectiva holística y con un diseño flexible (Hamui & Varela, 2012).

Enfoque

Se parte desde el enfoque histórico-hermenéutico debido a su origen en el interés práctico de ubicar y orientar la praxis personal y social dentro de un contexto histórico. Este interés presupone un contexto social, en el cual el lenguaje es el medio que hace posible la intercomunicación y la interacción. Es un enfoque de carácter inductivo, porque busca comprender, interpretar y elaborar conceptos a partir de los resultados. Se interesa por conocer la realidad desde la perspectiva de los participantes y comprender los sentidos y significados que los actores sociales le dan a un determinado fenómeno, sin pretender intervenir sobre dicha realidad (Gómez & Villalobos, 2014).

Tipo de estudio

Fenomenológico este tipo de estudio centra su atención en los individuos, otorgando un lugar privilegiado a la subjetividad como fuente de conocimiento. Su función es ayudar a comprender un fenómeno no desde la interpretación externa, sino a partir de la experiencia propia, desde el relato del individuo que expresa sus vivencias. La fenomenología permite estudiar diferentes situaciones, por medio de la escucha atenta y la descripción detallada de cada evento, para elaborar una estructura que represente dichas vivencias (Gómez & Villalobos, 2014).

Participantes

Unidad de análisis: Estudiantes de la Universidad de Nariño de las sedes Torobajo, centro y VIPRI de la Universidad de Nariño.

Unidad de trabajo: Se realizaron 4 grupos focales de 7 estudiantes cada uno, con matrícula vigente al periodo A de 2015 pertenecientes a diferentes programas de las sedes Torobajo, centro y VIPRI de la Universidad de Nariño.

Técnicas e instrumentos

En la presente investigación se utilizó la técnica de grupos focales, la cual se caracteriza por ser un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y compartir sus opiniones (Hamui & Varela, 2012).

Procedimiento

En un primer momento se hizo un acercamiento a la literatura científica relacionada con los factores sociales que posibilitan la participación estudiantil, para con ello obtener información teórica que permitiera delimitar las categorías deductivas. En la segunda fase de la investigación se realizó el acercamiento con la población y se aplicó la técnica de grupo focal en 4 grupos de estudiantes. Finalmente con los resultados obtenidos se realizó el análisis de la información y la respectiva triangulación con la teoría de referencia.

Resultados

La participación estudiantil es un proceso que permite el desarrollo de las potencialidades del ser humano desde diferentes perspectivas, de ahí la importancia de que los contextos universitarios posean dentro de sí escenarios que permitan conjugar diferentes actores, dando paso a la interacción entre sujetos y la potencialización de los mismos en diferentes dimensiones. Existen factores asociados a dicha participación, los cuales posibilitan el accionar de las personas frente a los espacios proporcionados, teniendo en cuenta la información teórica, el acercamiento con el grupo focal y el análisis de los discursos los resultados arrojaron los siguientes datos.

Comunicación

En el factor comunicación los resultados encontrados indican, que existe cierta debilidad en la difusión de la información de actividades programadas en la Universidad, que sumado al gran número de estudiantes en el Campus Universitario, y la distancia entre las diferentes sedes, no se logra una suficiente cobertura. Se puede observar en respuestas cómo;

"El campus es bastante extenso y la gente es muchísima, además de que todos tienen horarios muy diferentes, para llegar la información a todos debe ser complicado, pero de eso se encarga se supone que la función de bienestar universitario es publicitar eso y hacer que por lo menos las personas estén enteradas".

"Pues, la verdad tengo muchas expectativas frente a esto y quisiera que exista más información por ejemplo en la parte académica quisiera que exista, no sé si exista informarme sobre convenios y becas universitarias para especializaciones o post grado, intercambios culturales".

Estrés académico

Se identificó exceso de carga académica y tiempo limitado para la misma, por consiguiente, se requeriría un tiempo extra para participar de las actividades que ofrece la Universidad. Se observa dificultad en la administración del tiempo y existe cierta incompatibilidad en los horarios de los programas y las actividades programadas. Se pudieron apreciar afirmaciones como:

"Falta de tiempo quizá sea un factor que influye mucho en la participación de las actividades ya que uno se centra mucho en hacer lo que le toca realizar exposiciones, estudiar para parciales y tal vez no saca tiempo para dedicar a otras áreas que también son importantes y también desconocimiento que uno tiene frente a las actividades que la universidad realiza".

Motivación

La motivación es un factor muy importante que interviene en esta problemática ya que remite a toda una variedad de intereses que movilizan o no a la participación, entre ellas se encuentran por ejemplo, el interés personal como el de fortalecer el desarrollo integral, la formación académica y profesional, la búsqueda de autonomía y legitimidad de los derechos y deberes de los estudiantes. En otro orden motivacional se identificó el interés social que propende por un reconocimiento y aceptación social, así como un deseo de filiación. Cabe resaltar también que la afinidad con las temáticas o actividades programadas es un elemento importante dentro de la motivación que promueven a la participación de estos espacios. Las siguientes proposiciones dejan en evidencia el papel de la motivación en la participación.

"Yo creo que en las actividades en las que se participa es más por gusto, particularmente las deportivas y las académicas o sea a uno porque le gustan, yo creo que a nadie le obligan a estar sentado en un seminario o practicar un deporte, a veces como lo decíamos toca por manejo de la universidad o requisitos uno hace los créditos deportivos y los académicos porque tiene que pasar sus currículos completos pero uno más se vincula cuando les tiene afecto o tiene una rutina que es cuando lo practica".

"Particularmente las expectativas son aquel conocimiento, en cuanto a lo deportivo disfrutar cambiar de ambiente y pasar lograr cumplirlo, las actividades políticas quizás las expectativas son limitadas uno quizás quiere transformación política en cuanto al bienestar del país o la sociedad sin embargo uno se limita un poco y las artísticas las expectativas son también como distraerse, disfrutar de tu entorno, fomentar la creatividad".

Apatía

Partiendo de que la apatía se relaciona con una especie de desmotivación o indiferencia, se identificó en relación a este factor que; las cátedras extra clase son realizadas por cumplir con las exigencias del pensum, esto porque dentro de las respuestas de los participantes, se establece una relación entre actividades programadas por la Universidad, con espacios académicos como talleres de formación humanística, diplomados, seminarios, congresos, conferencias requeridos; por consiguiente la participación en ellas depende de la afinidad con su perfil profesional, o porque éstas son requisitos académicos o exigencias por cumplir dentro de los espacios académicos. Otro aspecto que se resalta en este factor es que no se reconoce un liderazgo que permita la identificación de los estudiantes. Las siguientes afirmaciones dan cuenta de ello.

"La parte que ya no me gusta es cuando empiezan en actos de violencia y pues así no se gana nada y a mí me da como miedo participar".

"Yo la verdad soy un poquito apático a las cuestiones políticas, sobre todo con los temas que pueda que me competan pero no lo veo así los temas de la universidad por ejemplo la elección del rector y demás me da apatía realmente, no me gusta la política, no tengo un buen concepto de ella, trato de no vincularme mucho con ella, en cuanto a los temas sociales de protestas y demás, frente a la huelga de maestros no sería conveniente ser parte nuestra o no se me involucro de cierta manera tratando de buscar soluciones por las vías pacíficas, hablando, las vías de hecho no las comparto y estoy totalmente en contra porque esto demuestra lo más bajo del ser humano, que simplemente se tornan violentos porque si pero no es una forma correcta de llegar a los temas por eso soy apático".

"Si se han llenado mis expectativas sin embargo pienso que falta mucho compromiso y falta mucho apoyo por parte de la universidad teniendo en cuenta que somos los estudiantes los que están representando a la universidad y muchas veces es simplemente un esfuerzo del estudiante y la universidad no colabora".

Imaginario

Los imaginarios colectivos, los imaginarios sociales son un factor relevante en la participación y dinamizan de manera significativa las dinámicas de los grupos; dentro de los participantes se develaron imaginarios orientados mayormente a las actividades de orden político y se considera que las actividades políticas están relacionadas con actos violentos y que además las organizaciones estudiantiles tienen un discurso limitado y una ideología extremista; además la realización de muchas de estas actividades se asocian con pérdida de clase. Se puede apreciar en las siguientes proposiciones recurrentes.

"Y otra razón es que hay muchas rivalidades entre las asociaciones juveniles es impresionante, aparte de que se extremisan y digamos uno pues asiste a los debates y uno se da cuenta que son primero muy egoístas con sus conocimientos y segundo no son de mente abierta se cierran mucho en sus ideologías y no le dan cabida al otro".

"a veces si son causas justas que uno en verdad está de acuerdo con las reformas o lo que nos quiere implementar a veces el gobierno pero al llegar a la etapa de la violencia la verdad no, porque no se está llegando a nada además la mayoría es para perder clases, la verdad".

Categorías Deductivas	Categorías Inductivas
Comunicación	

	Difusión de la información con anticipación. Familiarización sólo de los estudiantes de semestres superiores, con la información. Falta de información y difusión por parte de los directivos. No hay suficiente difusión en las diferentes sedes de la Universidad de Nariño. Conocimiento público de la información especialmente en procesos de actividades electorales.
Estrés académico	Equilibrar la carga académica con actividades complementarias.
Motivación	Aprendizaje significativo inmerso en cada actividad. Desarrollo de la creatividad y habilidades sociales. Realizar convenios con instituciones para llevar a cabo actividades fuera del campus Universitario. Vinculación con los compañeros del programa a través de iniciativa de inter roscas. Movilidad de cada programa, respecto de las actividades.

	Participación por masificaciones en los eventos. Mayor interés por ser espectador que participante en diferentes manifestaciones. Participación más por interés que por influencia o reconocimiento social.
Imaginario	Infiltración de agentes externos a la Universidad. Pensamientos radicales de las organizaciones estudiantiles. Las personas no sienten causas justas para movilizarse. Rivalidad entre organizaciones estudiantiles. Se relacionan escenarios de participación con escenarios exclusivamente académicos.

Tabla 1. Categorización de resultados grupo Focal.

Discusión

A partir del proceso investigativo, fue posible evidenciar los factores que posibilitan la participación, así como corroborar a través del discurso de los participantes la importancia de la existencia de espacios que fomenten la participación estudiantil en todos los aspectos y que los involucren como sujetos activos de las mismas a partir de los factores implicados como el tiempo y los recursos, tal como se señaló teóricamente Ferrer (et al 2012). Se logró hacer visible la necesidad de contar con actividades que conjuguen las diferentes esferas que permiten el desarrollo del potencial humano recibiendo por parte de la universidad una formación integral que impliquen su participación en sociedad, afianzando así el postulado de Andolina et al. (2003).

Respecto a la comunicación es posible afirmar lo significativa que es ésta en relación a la participación estudiantil, puesto que permite el conocimiento de los diferentes procesos que se desarrollan en la universidad y en ese sentido la interacción interpersonal entre los miembros de la misma, constatando así con lo expresado por Quero, Mendoza & Torres (2014) al postular que esto contribuirá al desarrollo en los distintos ámbitos de las personas como lo personal, académico, cultural, político y deportivo. Se observó que este proceso es bastante débil dentro del campus universitario, ya que no se da la cobertura suficiente ni tampoco se da a conocer de manera adecuada y oportuna aquello que se ofrece como actividad, el hecho de que no exista una comunicación pertinente entre los actores encargados de divulgar la información y quienes la reciben influye directamente en el interés que el sujeto tenga en aquello que brinda la universidad a lo largo de su estancia en ella; en ese sentido se da de manifiesto el hecho de que el déficit comunicacional presente en la universidad influye directamente en los niveles de participación por parte de los estudiantes, debido a que no conocen muchos de los espacios que se brindan o no reciben la información adecuada en relación a ellos.

Por otra parte en cuanto al estrés académico los resultados de la investigación constatan con la teoría en un principio formulada, puesto que su presencia en la cotidianidad de los estudiantes universitarios es una realidad observable así como lo expresan Román, Ortiz & Hernández (2008); los sujetos participantes aseguraron que un factor contundente en la participación en los distintos escenarios ofrecidos por la universidad es la carga académica y los estresores que viene consigo tal como lo indican Huaquín & Herrera (2004). La sobrecarga de trabajo y el tiempo reducido frente a sus carreras trae como tal la poca participación en los espacios de diferente índole que se dan en la universidad puesto que el no sobrellevar bien tales tareas la acumulación de trabajos así como el afán de obtener buenos resultados trae consigo situaciones altamente tensionantes (Martín, 2007), además de la aparición de sentimientos como preocupación y ansiedad (Alfonso et al. 2015) alejando a los sujetos de involucrarse en los diferentes escenarios.

Con relación al factor social de motivación se puede notar que los sujetos anclan su participación en actividades por el aprendizaje significativo que les representa, gustos, preferencias y su formación integral, esto evidenciado en lo referido por Pila (2012) al decir que la motivación es aquello que impulsa a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos y que implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo que sea considerada por la persona como algo necesario o conveniente.

Finalmente los imaginarios que tienen los estudiantes universitarios son un factor relevante que incide en la participación y dinamiza de manera significativa las dinámicas de los

grupos; se identificaron imaginarios orientados especialmente en las actividades de carácter político encontrando que los participantes relacionan estas actividades con actos violentos y que además las organizaciones estudiantiles tienen un discurso limitado y una ideología extremista, a partir de esta información se puede evidenciar como los esquemas interpretativos de la sociedad y contexto en que se desenvuelven los sujetos legitiman sus acciones como lo refieren (Moreno & Rovira, 2009).

Conclusiones

El proceso investigativo permitió evidenciar y ratificar la importancia de reconocer los factores que posibilitan la participación estudiantil, en una visión de intervención comunitaria, ya que su desconocimiento genera dinámicas en contraposición al propósito de construcción de sociedad enmarcada en el contexto universitario. Se observó como tales factores dependiendo de su funcionamiento son quienes impulsan u obstaculizan la acción participativa de los sujetos como constructores y mediadores de la transformación social desde el rol estudiantil.

Resulta significativo resaltar el papel fundamental que juega la comunicación en la participación, puesto que la ejecución inadecuada de esta afecta de manera directa los niveles de participación en el estudiantado donde el desconocimiento de gran parte de espacios ofrecidos por las dependencias hace que los niveles de asistencia a estos sean notoriamente bajos, tal como lo demuestra el presente estudio, razón por la cual se enfatiza en la importancia de generar procesos de interacción pertinentes donde los entes a cargo de la difusión de información de la universidad provea estrategias que permitan que todos los estudiantes se mantengan actualizados de lo que está ocurriendo y de esa manera fortalecer este aspecto tan trascendental.

Un eje crucial dentro del ámbito universitario es el estrés académico siendo un fenómeno cuyas implicaciones afectan de manera directa la participación, incluso la intención de los individuos de ser partícipes de algún escenario diferente a lo académico disminuye si este aspecto se encuentra presente, razón por la cual resulta importante que los contextos universitarios tengan en cuenta este punto con el fin de dar manejo oportuno y pertinente con el fin de disminuir los resultados contraproducentes que esto trae consigo. En relación con ello es posible asegurar que la motivación fue un punto fundamental, ya que como atributo envuelve componentes claves de las interacciones dentro del campus universitario, puesto que a partir de su análisis se demostró cómo los comportamientos en torno a la participación se encuentran en un marco motivacional que permite a cada individuo desde su interés particular asistir, interesarse o ser partícipe de los diferentes escenarios; en contraposición a este concepto se encontró que la apatía interviene dentro de la participación puesto que muchos de los estudiantes

mostraron indiferencia frente a ser parte de diferentes procesos, fuera de lo extra clase, ofertados por la universidad.

Los imaginarios por su parte han constituido esquemas dentro del campus universitario que en gran medida han promovido la no participación estudiantil, puesto que han suscitado creencias frente a ciertas dinámicas universitarias especialmente lo concerniente a lo político, en relación con organizaciones estudiantiles, donde el discurso y las formas de movilización han desarrollado un papel determinante dentro de este aspecto.

Referencias

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. Rev *EDUMECENTRO*, 7, 163-178.

Andolina, M., Krista., J. Zukin, C. Keeter, S. (2003) Habits from home lessons from school; influences on youth civic engagement" *Political Science & Politics*, pp 275-280.

Cabrera, E. (2005). *Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso*. Revista Iberoamericana de Educación, 037, 49-54.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales *Cinta moebio* 43: 1-1.

Domínguez, R. (2013). *La comunicación interpersonal: elemento fundamental para crear relaciones efectivas en el aula*. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

Dueñas, L. & Edgar, G. (2012). *El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto*. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

Ferrer, M. Figueras, M. Hernández-Leo, D. García, M. Murillo, C. Fernández, F. (2012) *La participación estudiantil en la UPF*, Consell Social, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona España, ISBN 84-695-7220-2

Gómez, Y. & Villalobos, F. (2014). Competencias para la formulación de un proyecto de Investigación. *Guía metodológica del proyecto INVESTIC para docentes investigadores*.

Grondona, O. Rodríguez, M. (2012) *Universidad y sociedad; análisis de una experiencia de psicología social comunitaria en Quito*, Abya-Yala, Quito Ecuador, ISBN 978-9978-10-119-3

- Hamui, A. & Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica* 4 (16).
- Huaquín, V. & Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de medicina de la universidad austral de Chile. *Estud. Pedagóg.* 30, 39-59.
- Kandel, V. (2007) *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores - viejas estructuras*. Universidad de Buenos Aires.
- Kandel, V; Cortés, C; (2002). *Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad*. Fundamentos en Humanidades. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400502>
- Martin, I. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. Apuntes de Psicología, 25, 87-99.
- Moreno, C. & Rovira, C. (2009). Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales. *Investigación para la Política Pública, Desarrollo Humano, RBLAC-UNDP*.
- Naranjo, M. (2005). *Perspectivas sobre la comunicación*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. & Gorayeb, R. (2011). Manual de teorías emocionales y motivacionales. *Departament de Psicologia Bàsica, Clínica y Psicobiologia*.
- Pila, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas*. Tesis para optar por el grado de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior.
- Pulido, M; Serrano, M; Valdés, E; Chávez, M; Hidalgo, P; Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*. <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- Quero, Y., Mendoza, F. & Torres, Y. (2014). *Comunicación efectiva y desempeño laboral en Educación Básica*. *Negotium*, vol. 9, núm. 27, enero-abril, 2014, pp. 22-33. Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela.

Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. Andamios. Revista de Investigación Social. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62830508.pdf>

Rodero, E. (2010). La participación de los estudiantes en la universidad. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. Recuperado de: http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/participacionEstudiantil_castella.pdf

Román, C.; Ortiz, F. & Hernández, Y. (2008). *El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina*. Revista Iberoamericana de Educación. 46, 25.

Vecino, F. (2003) *La universalización de las universidades: Retos y Perspectivas*. Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana.

PERCEPCIÓN DEL RIESGO LABORAL EN TRABAJADORES DEL ÁREA DE PRODUCCIÓN DE UNA EMPRESA DE FABRICACIÓN DE PARTES PARA CALZADO, SANTIAGO DE CALI

OCCUPATIONAL RISK PERCEPTION BY WORKERS IN THE PRODUCTION AREA OF A MANUFACTURING COMPANY FOR FOOTWEAR PARTS, SANTIAGO DE CALI.

Diego Fernando Barona Gutierrez. *Psicólogo, Magister en Salud Ocupacional. Asesor riesgos laborales SURA.*
Correo electrónico: diego_barona@hotmail.com / diego.f.barona@gmail.com

Alejandra María Díaz Tamayo. *Tecnóloga en atención prehospitalaria, profesional en salud ocupacional, Magister en Salud Ocupacional, docente Escuela de Medicina Universidad del Valle.*
Correo electrónico: alejandra.diaz@correounivalle.edu.co

Hernán Alonso Gómez Usma. *Psicólogo, Magister en Salud Ocupacional, docente Escuela de Salud Pública Universidad del Valle.* Correo electrónico: gonan1023@gmail.com

Rererencia Recomendada: Barona-Gutierrez, F, D., Díaz-Tamayo, A, M., Gomez-Usma, H, A. (2016). Percepción del riesgo laboral en trabajadores del área de producción de una empresa de fabricación de partes para calzado, Santiago de Cali. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 134-154.

Resumen: Trabajadores de una empresa de producción participaron en el estudio con el objetivo de conocer la percepción del riesgo laboral presente en sus áreas de trabajo. Se desarrolló una metodología mixta con instrumentos cuantitativos (Cuestionario PERCEP) y cualitativos (Grupo Focal). Los resultados indicaron que la percepción se desarrolla a partir de la experiencia diaria, la describen como un acto vivencial guiado por los efectos agudos de los accidentes. Adicionalmente, se presenta el fenómeno de transferencia del conocimiento y establecen que la formación es el eje fundamental en la prevención de riesgos. Lo anterior sugiere el establecimiento de un sistema de gestión de la seguridad y la salud en el trabajo.

Palabras clave: Riesgo laboral, Percepción, Percepción del riesgo laboral, Cuestionario PERCEP, Grupo Focal.

Abstract: Workers of a production company participated in the study with the aim of knowing the occupational risk perception in their working zones. A mixed methodology was developed based on quantitative (PERCEP questionnaire) and qualitative tools (Focal Group). The results pointed out that the perception is developed from daily experience and is described as an experiential deed guided by the acute effects of the accidents. In addition, the knowledge transfer phenomenon occurs and it is subsequently established that the instruction is the mainspring of the risks prevention. This suggests the establishment of a management system of safety and health at the workplace.

Keywords: Occupational risk, Perception, Occupational risk perception, PERCEP Questionnaire, Focal Group.

Recibido: 25 de Abril de 2016 / **Aprobado:** 25 de Octubre de 2016

Universidad del Valle / Colombia

Introducción

La percepción del riesgo es la determinación del nivel de peligro después de haber valorado si una situación es peligrosa (Zimolong & Trimpop 2012). Este riesgo está relacionado con la percepción de objetos, sonidos y sensaciones tanto olfativas como táctiles; es decir está ligada a la comprensión de las percepciones y a los indicadores de riesgo. También hay situaciones o elementos que implican un riesgo, estas situaciones no requieren interpretación y desencadenan respuestas automáticas como por ejemplo saltar, aferrarse, huir o retirar la mano ante una situación inesperada. Existen además otras situaciones en las que el peligro no se aprecia o no se percibe en un determinado momento como por ejemplo abrir un tambor con una sustancia química tóxica y sospechosa de ser cancerígena en humanos; en este caso la percepción de la existencia de peligro se desarrolla a partir del conocimiento en sustancias químicas. *"la percepción del riesgo es el factor desencadenante de determinadas conductas ante situaciones potencialmente peligrosas en los múltiples contextos en que se desenvuelve y en especial en el ámbito laboral"* (Morillejo, Pozo & Martínez 2012).

La percepción que tiene la persona, del tipo de conductas que los demás esperan que realice esta modulada por su comportamiento, por lo que se trata de una norma social subjetiva (Puyal, 2001). Además a la motivación del individuo a ceñirse a las directrices de los otros debido a la importancia que les concede o la presión que recibe de ellos, ante esto el trabajador toma decisiones conscientes y racionales para afrontar el peligro que surge en el contexto laboral.

Es importante tener a mano la información sobre la percepción del riesgo para el desarrollo de estrategias de intervención (Castillo & Torres, 2011), a través de la percepción global del clima preventivo de la empresa, identificación de las percepciones de los trabajadores en relación con los riesgos en su trabajo e identificación de las actitudes y pautas de comportamientos de los trabajadores frente a los riesgos. Esto permite articularla con evaluaciones técnicas y propuestas para el desarrollo de programas de capacitación (Reyes, Fe Gamo & Ruiz-Figueroa, 2011, Perè, García, Llorens & Torada, 2001). Dado este conjunto de perspectivas, el estudio de la percepción del riesgo laboral brinda información valiosa para el desarrollo de estrategias encaminadas a la intervención del comportamiento de los trabajadores presentando su propia visión con respecto a la seguridad, el entorno, las medidas adoptadas y los riesgos propios de la actividad, impactando en la disminución de los accidentes de trabajo.

Los accidentes de trabajo son una secuencia de causas determinada por factores humanos y ambientales. Hay teorías como la de Abdul (2012) denominada "efecto dominó" donde cada evento corresponde a un factor causal o a un conjunto de factores (Puyal, 2001). Estas teorías ponen el mayor énfasis en los actos humanos sosteniendo que alrededor del 88% de los accidentes son generados por ellos, el 10% por condiciones peligrosas y el 2% por hechos fortuitos (Abdul, 2012). Melià (1999) cita otras atribuciones causales como la de las causas incontroladas, la propensión al accidente, deficiencias en el diseño mecánico o ambiental, interacción entre trabajadores y

contexto físico. En la práctica son comportamientos basados en las habilidades y destrezas desarrolladas en tareas habituales; junto con las condiciones de trabajo que en ocasiones se tornan peligrosas.

En la mayoría de los accidentes de trabajo, las causas fundamentales son generadas principalmente por factores humanos (Feyer & Williamson, 2012). Puyal (2001) expresa que desde los modelos de la orientación cognitiva se ha tratado de explicar la conducta del trabajador ante el riesgo y es necesario tener en cuenta variables de tipo individual, percepciones, creencias y actitudes sobre el riesgo. Dentro de las variables de tipo individual está el nivel de explicación intrapersonal que incluye la percepción del riesgo.

Es importante determinar las estadísticas referentes a los accidentes de trabajo que permitan evidenciar la problemática de la empresa objeto de estudio. En Colombia (FASECOLDA 2013), en el año 2011 se presentaron 374 muertes, de las cuales, 373 fueron causadas por accidentes de trabajo y uno por enfermedad laboral; también sucedieron 546.732 accidentes de trabajo y 8.769 enfermedades fueron calificadas como laborales. Respecto al reporte por actividad económica, en el 2011 se presentaron 134 accidentes de trabajo a nivel nacional y la empresa reportó en este mismo periodo 16 accidentes de trabajo, siendo el 12% de la totalidad de los accidentes (Tomado de los indicadores del área de salud y seguridad en el trabajo, 2011).

En este tipo de empresas donde se realiza fabricación de partes para calzado, no se encontraron estudios previos que analizaran la percepción del riesgo laboral. En este sentido, el presente estudio, tuvo como objetivo principal analizar la percepción del riesgo laboral de los trabajadores de la planta de producción en una empresa de fabricación de partes para calzado de la ciudad de Santiago de Cali, año 2013.

Métodos

Participantes

En el estudio se tomaron la totalidad de los trabajadores que conformaban la planta, de las nueve áreas de producción de la empresa. En total 108 trabajadores, de los cuales en la muestra participaron 79 que cumplieron con los criterios de inclusión. Estos criterios de inclusión fueron: Estar trabajando en la empresa por medio de contratación directa por un periodo superior a seis meses y que sus actividades rutinarias objeto de la contratación se desarrollaran al interior de la planta de producción. Se desarrolló una metodología mixta con instrumentos cuantitativos (Cuestionario PERCEP) y cualitativos (Grupo Focal). Para realizar la investigación se obtuvo el aval del comité de ética de la Universidad del Valle. Esta investigación es catalogada según la resolución 8430 de 1993 como investigación sin riesgo ya que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio.

Instrumentos

Cuestionario PERCEP. Es un instrumento desarrollado por Perè, García, Llorens & Torada (2001), con la cual se analizaron tres categorías: la primera la percepción del entorno laboral y clima preventivo de la empresa; la segunda categoría la identificación de actitudes y comportamientos de los trabajadores en aspectos generales y en relación a riesgos específicos y en la tercera categoría la percepción de los riesgos laborales en las tareas propias.

Técnica cualitativa: grupo focal. Orientado al entendimiento de los fenómenos en términos de sus significados. Para la recolección de los datos se optó por el grupo focal por cuanto no tiene restricciones a la hora de responder como sucede con las preguntas cerradas del cuestionario, adicionalmente permitió la profundización en los tópicos de interés para el investigador.

Para el desarrollo del grupo focal se realizó una guía con preguntas que orientaron el debate (Escobar & Bonilla, 2009). Se establecieron 23 preguntas, las cuales se dividieron en cuatro categorías de análisis que a su vez presentaban 19 subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis del grupo focal.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Significados del riesgo laboral	- Definición de riesgo laboral
	- Identificación del riesgo laboral
	- Criterios de valoración del riesgo laboral
	- Estilos de conducta ante el riesgo laboral
	- Factores en el desarrollo de la Percepción del riesgo laboral
Percepción del entorno y clima preventivo de la empresa	- Relevancia de la seguridad industrial en la empresa.
	- Regulaciones internas relacionadas con seguridad industrial.
	- Capacitación en riesgos laborales.
	- Inversión en seguridad industrial.
	- Presencia de personal dedicado e idóneo en seguridad industrial.
Percepción de los riesgos laborales en las tareas propias	- Seguridad en puestos de trabajo.
	- Factores de riesgo presentes en la labor.
	- Intervención de los factores de riesgo por parte del empleador.
	- Participación en la intervención de los factores de riesgo.
Actitudes y comportamientos de los trabajadores, en aspectos generales y con relación a riesgos específicos	- Intervención de las causas de los AT.
	- Participación en seguridad industrial
	- Comportamiento en el trabajo.
	- Acatamiento de normas de seguridad.
	- Entrenamiento para la labor.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó entre diciembre de 2012 y enero de 2013. Para iniciar este proceso los investigadores brindaron la información a cada uno de los participantes con respecto al objetivo del proyecto y el procedimiento que se realizaría para solicitar la firma del consentimiento informado y luego la aplicación del cuestionario. Se garantizó la confidencialidad de la información obtenida durante la investigación. Una vez firmado el consentimiento se procedió al diligenciamiento del cuestionario "PERCEP"; que duró aproximadamente 50 minutos; tiempo en cual fue supervisado y guiado pregunta a pregunta por los investigadores.

Para el desarrollo del grupo focal se consultó a los mismos participantes que diligenciaron el cuestionario PERCEP, los cuales pertenecían a diferentes áreas de la empresa, se explicó la técnica de grupo focal y se invitó para que hicieran parte de él, solo siete personas aceptaron participar, dos de ellas no pudieron hacerlo por encontrarse incapacitadas durante los días en que se realizaron las reuniones, quedando finalmente conformado el grupo por cinco participantes.

Se realizaron cuatro reuniones durante los meses de enero y febrero de 2013; estas se hicieron después de los turnos de trabajo; en cada reunión se debatió cada una de las categorías de análisis establecidas, la duración promedio de estas fue de dos horas. Las reuniones se realizaron a puerta cerrada y se garantizó que solamente los investigadores podían escuchar lo que allí se habló. Se solicitó la autorización para la grabación en audio; luego se les recordó el objetivo de la investigación, se realizó una presentación del tema y posteriormente se tomó de la guía del grupo focal. La moderación estuvo a cargo de uno de los investigadores, mientras el otro tomo nota de actitudes, comportamientos y situaciones que no quedaban registradas en la grabación de audio.

Procesamiento de la información

Para el instrumento cuantitativo (cuestionario PERCEP), se utilizó una Escala de Likert, (nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo, completamente de acuerdo y no sabe / no responde). Se generó una base de datos a partir de los ítems del instrumento PERCEP y se tabuló la información. Para el análisis estadístico se utilizó el software Microsoft Excel® 2007, en el cual se desarrolló un aplicativo para la parte descriptiva, obteniendo de manera rápida y práctica los principales gráficos y tablas de frecuencia para cada una de las preguntas bajo estudio.

Para la técnica cualitativa, se desarrolló una matriz de análisis con el fin de consolidar la información y poder hacer un procesamiento sistemático de los testimonios (Escobar & Bonilla, 2009), la matriz contó con tres columnas: subcategoría de análisis cualitativo, transcripción literal de los testimonios relacionados con esa subcategoría y la descripción de los testimonios y su análisis en profundidad. Para el análisis de la información recogida en el grupo focal inicialmente se transcribieron las grabaciones (Escobar & Bonilla, 2009). Se revisaron detalladamente las transcripciones ubicando los testimonios dados en cada pregunta en la subcategoría correspondiente. En cada subcategoría de la matriz de análisis se realizó un estudio en profundidad de las intervenciones de los participantes identificando palabras y conceptos claves determinantes de la percepción del riesgo laboral, reorganizando y sistematizando la información de acuerdo a la categoría estudiada.

Resultados

Resultados Cuantitativos

Se evaluaron las nueve áreas en que está dividida la empresa de calzado. En la Tabla 2 se muestra la distribución de los trabajadores incluidos en el estudio. Las áreas que presentaron una mayor población fueron Tacones (19%) y Suelas PU (17,7%) y las áreas de Suelas TR y Producción fueron las de menor número de trabajadores: 2 y 1 respectivamente.

Tabla 2. Distribución de las áreas de trabajo.

Área	n= 79	%
Tacones	15	19,0
Suelas PU	14	17,7
Pintura	13	16,5
Desarrollo	12	15,2
Cepas	10	12,6
Mantenimiento	6	7,6
Tapas	6	7,6
Suelas TR	2	2,5
Producción	1	1,3

La edad de la población participante estuvo entre los 22 y 58 años, siendo la categoría más representativa la de 26-35 años (46,8%); el nivel educativo más frecuente fue el de bachiller (77,2%); la mayor población correspondió al género masculino (81%). En cuanto

a la vinculación laboral el 62% tenían contrato a término indefinido y el 44,3% tenían más de tres años de antigüedad en el cargo (Tabla 3).

Tabla 3. Perfil sociodemográfico.

Características	n=79
Edad (años)	100%
18 a 25	21,5%
26 a 35	46,8%
36 a 45	24,1%
46 o mas	7,6%
Nivel Educativo	100%
Primaria	6,3%
Bachiller	77,2%
Técnica	13,9%
Profesional	1,3%
Postgrado	1,3%
Género	100%
Masculino	81,0%
Femenino	19,0%
Vinculación Laboral	100%
Indefinido	62,0%
Definido	38,0%
Antigüedad en el cargo (años)	100%
Menos de 1	10,1%
1≥ 2	24,1%
2≥3	21,5%
Más de 3	44,3%

Categoría 1. Percepción del entorno laboral y clima preventivo de la empresa

En términos generales, en las 13 preguntas, dos presentaron mayoría de encuestados en poco de acuerdo, siete en la categoría bastante de acuerdo y el resto en completamente de acuerdo (Tabla 4). En promedio, el 33.1% de los encuestados respondieron que están bastante de acuerdo con la percepción del entorno laboral y clima preventivo de la empresa. Le sigue la opción completamente de acuerdo (29,4%). El 2,8% de los encuestados no respondieron.

Tabla 4. Frecuencia de respuestas de encuestados en la percepción del entorno laboral y clima preventivo de la empresa.

PERCEPCION DEL ENTORNO O CLIMA DE LA EMPRESA EN RELACIÓN CON LA PREVENCIÓN	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	NO SABE / NO RESPONDE
En general, la seguridad y la salud de los trabajadores en mi empresa están suficientemente protegidas.	11,4%	48,1%	27,9%	12,7%	0,0%
La dirección de mi empresa se toma en serio la seguridad y la salud en el trabajo.	3,8%	31,7%	49,4%	13,9%	1,3%
El encargado o responsable de mi área de trabajo se preocupa por nuestra seguridad y por la prevención de los riesgos laborales.	16,5%	27,9%	34,2%	20,3%	1,3%
El encargado o responsable de mi área de trabajo tiene en cuenta mis opiniones y sugerencias en materia de seguridad y salud.	15,2%	22,8%	30,4%	19,0%	12,7%
En mi empresa existen normas sobre cómo trabajar de forma segura.	12,7%	24,1%	38,0%	22,8%	2,5%
En mi empresa es tan importante la seguridad como la productividad.	17,7%	32,9%	27,9%	21,5%	0,0%
He recibido una formación adecuada sobre cómo hacer mi tarea de forma segura.	19,0%	25,3%	30,4%	22,8%	2,5%
Conozco bien los riesgos y los peligros de mi trabajo.	3,8%	15,2%	32,9%	46,8%	1,3%
Mi empresa invierte en	8,9%	20,3%	41,8%	27,9%	1,3%

instalaciones y equipos para mejorar la seguridad y la prevención de riesgos laborales.					
Tengo a mi disposición todos los medios de protección personal que necesito.	7,6%	24,1%	29,1%	38,0%	1,3%
En mi empresa hay personas cuyo trabajo consiste en ocuparse de la prevención de los riesgos laborales.	5,1%	6,3%	24,1%	62,0%	2,5%
Las personas de mi empresa que se ocupan de la prevención son competentes.	1,3%	7,6%	27,9%	54,4%	8,9%
Mi puesto de trabajo reúne unas condiciones adecuadas en materia de seguridad y de prevención de riesgos laborales.	16,5%	25,3%	36,7%	20,3%	1,3%
PROMEDIO	10,7%	24,0%	33,1%	29,4%	2,8%

Categoría 2. Identificación de actitudes y comportamientos de los trabajadores en aspectos generales y en relación a riesgos específicos.

En promedio el 74,9% de los trabajadores manifestó haber tenido comportamientos preventivos, al informar oportunamente sobre los riesgos presentes en sus puestos de trabajo contribuyendo con el mejoramiento de las condiciones de seguridad. En cuanto a la realización de las labores de forma segura, el 81% de los participantes manifestó que en su trabajo asumen riesgos, lo que indica que perciben que se arriesgan en sus puestos de trabajo. El 96.2% manifestó que para realizar su trabajo sigue las normas de seguridad establecidas por la empresa, los que no las siguen manifestaron ser incompatibles con las exigencias de la productividad del día a día; el 74.9% manifestó haber tenido comportamientos preventivos, porque están convencidos de la importancia de preservar la salud y la integridad, y adicionalmente expresaron que por ser normas de obligatorio cumplimiento en la empresa deben seguirlos. El 87.3% perciben estar bastante preparados para realizar su trabajo de manera segura ya que han adquirido la misma a

través de la experiencia, cursos, capacitaciones en otras empresas donde han laborado, asesoría de otros compañeros, y a través de folletos. Expresan que la formación por parte de la empresa es casi nula.

Categoría 3. Percepción de los riesgos laborales en las tareas propias.

De los 79 trabajadores el 94.9% perciben que en su entorno laboral habitualmente hay presencia de factores de riesgos como ruido, productos tóxicos (Vapores, líquidos y humos), herramientas corto-punzantes, piezas en movimiento, superficies calientes y presencia de desniveles, y en promedio el 84.2% de los participantes manifestaron que éstos factores del entorno suponen riesgo para su salud; adicional al entorno laboral el 67.1% manifestó que para realizar sus tareas diarias deben manejar cargas pesadas, movimientos repetitivos, adoptar y mantener posturas incómodas; como también expresaron que su trabajo les exige atención continua, es monótono, rutinario, deben atender varias cosas a la vez y trabajar a un ritmo excesivo; por tanto el 48.1% manifestó que de los factores de riesgo laborales que perciben y que más le preocupa son los que afectan el entorno de trabajo (ruido, polvo, tóxico, temperatura), seguidos por el 20.3% a quienes les preocupa los factores de riesgo relacionados con el esfuerzo físico (postura, manejo de cargas); el 16.5% manifestando preocupación por los factores de riesgo que ocasionan accidentes por atrapamientos, caídas y heridas y el 15.2% manifestó preocupación por los factores de riesgo de tipo organizacionales como los ritmos de trabajo, turnos y conflictos entre compañeros.

Por último el 95.6% de los trabajadores manifestó que los riesgos laborales tienen solución, pero el 60.1% percibe que le falta gestión a la organización; adicionalmente el 50.6% de los participantes están en desacuerdo con las medidas adoptadas por la empresa para solucionar los riesgos laborales.

Resultados Cualitativos

Categoría 1. Significado del riesgo laboral.

En cuanto a la definición de riesgo laboral algunos de los trabajadores asociaron inmediatamente el riesgo con el peligro y determinaron que el primero es la causa del segundo. Otros trabajadores definieron que es lo mismo riesgo que peligro. Todos coincidieron en que lo que podría suceder cuando se enfrentaba el riesgo eran lesiones de tipo físico y solo uno de ellos incluyó que también podrían darse perturbaciones mentales y emocionales: *“Riesgo es todo lo que nos rodea en el entorno de trabajo, puede ser todo lo que genere un peligro para nuestra integridad física, mental o emocionalmente, todo lo que genere un peligro, sea en el trabajo o en nuestra casa, en*

el camino, no sé en el diario vivir, todo lo que genere un peligro eso es un riesgo". El riesgo es visto como una situación, un hecho, una circunstancia en la cual se ven en la posibilidad de sufrir daños físicos y alteraciones mentales y emocionales.

La identificación del riesgo laboral es para ellos un aspecto vivencial por que se requiere tener una experiencia bien sea directa o indirecta con el riesgo laboral y sus efectos para identificarlo: *"Si usted está con el encargado del área, te está llevando allá, te está indicando tu trabajo, que muestra lo que debes hacer, lo que no puedes hacer, son cosas que digamos ha ayudado mucho, el conocimiento que tienen ellos nos lo han pasado a nosotros"*, adicionalmente manifestaron que hay riesgos laborales tan obvios que son identificables por simple sentido común, pero también reconocieron que la información dada en capacitaciones o durante la inducción brinda elementos importantes para el reconocimiento de los riesgos.

En cuanto a la valoración del riesgo laboral, se pudo establecer que al igual que con la identificación, está sujeta a las experiencias con los riesgos y su magnitud está dada por la gravedad de las lesiones que le ha producido al trabajador o por las que ha visto en un compañero: *"Por las mismas experiencias que han tenido otros compañeros, entonces uno dice: no bueno aquí tengo que tener más cuidado con éste químico que con éste"*. En el caso de las sustancias químicas si bien es cierto que hay unas valoraciones técnicas hechas por expertos y que se publican en los empaques, solo aquellos trabajadores que han recibido capacitación son capaces de interpretarlas por lo que la mayoría pasa por alto esta información: *"Hay unos productos químicos que tiene un triángulo y tienen unos números, entonces ellos nos van a indicar dependiendo del químico, si es más riesgoso que otro"*. La valoración está muy sujeta a los efectos inmediatos de la exposición al riesgo laboral.

Respecto al desarrollo de la percepción del riesgo laboral, los participantes lo atribuyeron por unanimidad a la experiencia y a las vivencias del día a día, los cuales son los insumos básicos para que los trabajadores vayan estableciendo el riesgo, esto basado principalmente en las lesiones generadas por los mismos: *"Con el diario vivir y en ocasiones investigando, pero la verdad, la verdad, con el diario vivir, con el día a día que uno lleva."*

Categoría 2. Percepción del entorno laboral y clima preventivo de la empresa

En lo que respecta a la percepción del entorno y clima preventivo de la empresa; los trabajadores reconocieron que cumplir las órdenes de producción asignadas es más relevante que la seguridad industrial, esto se evidencia cuando se hace la inducción y entrenamiento al personal nuevo, está direccionado más a la realización de las tareas

que a la seguridad industrial y el reconocimiento de los riesgos laborales: *“Eso es falta de cultura y en ocasiones falta de que nosotros mismos, los líderes del área o nuestros jefes nos digan: “vengan vamos a dar una charla, nosotros manejamos esto, esto y esto y si esto usted no lo maneja más adelante le puede pasar algo” sino que como a veces solo nos encarrilamos en producción, producción, producción”.*

En cuanto a las regulaciones internas relacionadas con seguridad industrial, los trabajadores manifestaron la ausencia de protocolos oficiales por parte de la empresa y las actividades actuales son el resultado de años de experiencia realizando la labor orientada a la productividad: *“Ese protocolo viene del día a día, de hacer las cosas todos los días, pero no es que este escrito, nada, es simplemente que uno ya de tanto hacerlo, la acción es tan repetitiva que uno aprende a hacerlo y ya”.*

La ausencia de capacitaciones en seguridad, es reconocida por parte de los participantes como una de las falencias más sentidas, sobre todo por aquellos que han trabajado en empresas donde han participado en programas de formación en esta área y han visto que la información dada en estos espacios les ha servido para realizar su trabajo con una mayor seguridad: *“...yo he tenido la oportunidad de trabajar en empresas multinacionales donde hay como más conciencia sobre los peligros y tratan como más de prever eso”.*

Categoría 3. Percepción de los riesgos laborales en las tareas propias.

En cuanto a la percepción de los riesgos laborales presentes en las tareas propias, los trabajadores reconocieron como factores de riesgo laborales, la manipulación de cargas, el almacenamiento de materiales, la falta de mantenimiento en las máquinas, las altas temperaturas y los riesgos por atrapamiento en las máquinas, pero resaltaron la exposición a sustancias químicas por los efectos inmediatos que pueden producir como irritación en las vías respiratorias, quemaduras en las manos por la manipulación sin guantes o lesiones oculares por salpicaduras, *“puede ir al área de pintura y preguntarle a cualquiera que lleve más de cuatro años en el área de pintura y le van a decir que ya han sentido cambios en su organismo, en la voz, la voz les cambia se vuelve más ronca pero por el mismo problema que hay en los pulmones”.* La intervención por parte del empleador de estos factores de riesgo laboral no es reconocida por los trabajadores *“Si hubiera en cada sección unos apuntes de esos donde uno pueda antes de hacer esta labor, vea yo pueda hacer esto de esta forma seguro y así se deba hacer, mejoraría esto y no habría tanto accidente y fuera uno más consciente y tendría más conocimiento”.*

Categoría 4. Actitudes y comportamientos de los trabajadores en aspectos generales y en relación a riesgos específicos.

Con respecto a las actitudes y comportamientos de los trabajadores, en aspectos generales y con relación a los riesgos, los trabajadores expresaron que la empresa no tiene regulados protocolos de comportamiento frente a los riesgos y es por ello que cada cual hace su trabajo como mejor le parece o como le enseñaron sus compañeros: *“seguridad y tener como un protocolo que sepamos cómo actuar ante cada situación que se nos presenta en el diario, entonces seguirlo manejando como un protocolo para que no nos vaya a generar un accidente(...)Ese protocolo viene del día a día, de hacer las cosas todos los días, pero no es que este escrito, nada, es simplemente que uno ya de tanto hacerlo, la acción es tan repetitiva que uno aprende a hacerlo y ya sabe que si en algún momento lo hizo de otra manera y por ahí le fue mal, ya sabe que por ahí no lo vuelvo a hacer, es por acá(...)”*. El exceso de confianza al realizar una actividad es mencionada como un elemento recurrente en la ocurrencia de accidentes de trabajo: *“Por el exceso de confianza que en ocasiones uno tiene en hacer la misma labor todos los días nos lleva a excedernos mucho en confianza y por eso en ocasiones nos pasa lo que nos pasa”*.

Muchos accidentes han ocurrido porque los trabajadores creyeron tener la destreza suficiente para omitir comportamientos seguros y terminaron lesionándose, también el exceso de confianza durante la ejecución de las labores fue otro elemento para la ocurrencia de accidentes de trabajo: *“Yo digo que el 80% de accidentes laborales son por exceso de confianza”*.

Así como los trabajadores conciben el riesgo, lo vivencian en el desarrollo de su labor, la mayoría reconocieron los peligros a los cuales están expuestos y conciben que la formación es parte fundamental en el desarrollo de sus actividades, entendiendo formación como la manera de realizar sus labores preservando su salud física y mental.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la encuesta (cuestionario PERCEP), se pudo determinar que la percepción del riesgo en estos trabajadores está determinada a través de las experiencias adquiridas a lo largo de su trayectoria laboral. Los participantes de la investigación definen el riesgo laboral como algo concreto, una situación, una máquina, un evento que les puede llegar a producir daño físico, mental y emocional; también lo definen como aquellos riesgos laborales que producen lesiones más inmediatas; es decir efectos agudos, la percepción del riesgo está muy relacionada con las sensaciones y con lo novedoso, repentino e intenso (Zimolong y Trimpop, 2012). En trabajadores agrícolas se encontraron resultados de percepción similares pues no percibieron claramente los efectos de los pesticidas a largo plazo sobre la salud

(diabetes, cáncer); pero si destacaron los efectos agudos como las intoxicaciones, enfermedades dérmicas o asma (Arellano, Camarena, Von Glascoe & Daesslé, 2009).

El 60% de los trabajadores participantes en esta investigación manifestó haber adquirido la preparación en materia de seguridad a través de la experiencia cotidiana; resultados similares a los encontrados en otras investigaciones (Puyal, 2001) (Reyes, Fe & Ruíz, 2011), (Vera, Varela & Macía, 2010). Manifiestan que su percepción del riesgo laboral se construyó a través de los sentidos, es a través del contacto con el riesgo laboral que se identifica y se valora; haciendo de esto una actividad vivencial.

La formación es un elemento fundamental en el desarrollo de la percepción del riesgo laboral; es así como en Cuba se halló una mayor percepción global de los riesgos entre un grupo de trabajadores que habían recibido formación en temas de seguridad (Carbonell & Torres, 2010), en esta investigación se encontró que un 46.8% de los trabajadores no creen haber recibido formación suficiente en estos temas por parte de la empresa; lo que evidencia una falencia en el cumplimiento de la normatividad. La formación en seguridad industrial permite identificar riesgos laborales y sus efectos; los trabajadores con formación ayudarían a disminuir la brecha entre los riesgos laborales percibidos y los presentes en su labor; es decir si la organización cuenta con trabajadores formados éstos desarrollarían comportamientos seguros (Skiba, 2012); lo cual minimizará las probabilidades de accidentarse por desconocimiento.

Las llamadas creencias normativas (Puyal, 2001) ponen de presente que el sujeto está inmerso en una organización social y cultural llamada empresa permeada por las otras organizaciones sociales y culturales que la contienen (Vera, Varela & Macía, 2010); estas creencias normativas se instauran desde la inducción y entrenamiento inicial; en ésta empresa estos procesos se delegan a los trabajadores más experimentados sin un mayor seguimiento, quedando prácticamente en la informalidad y a su entero criterio, lo que facilita que las influencias que recibe el individuo de sus compañeros, sea la perpetuación de prácticas y actitudes sin ninguna valoración técnica que puedan promover la ocurrencia de accidentes de trabajo y el desarrollo de enfermedades laborales.

Los accidentes de trabajo ocurren muchas veces por que no se siguen los protocolos establecidos en las empresas. Esto puede ocurrir por que los trabajadores toman confianza en las actividades que conllevan a un riesgo. Los resultados obtenidos del grupo focal demuestran que el exceso de confianza género que se omitieran comportamientos seguros que ocasionaron los accidentes de trabajo.

En la mayoría de los accidentes de trabajo, las causas de los mismos son generadas por factores humanos (Feyer & Williamson, 2012) y se puede atribuir a los comportamientos que tienen los trabajadores en el momento que cuentan con habilidades y destrezas para realizar sus tareas habituales; tal como lo expresaron los participantes de la presente investigación donde manifestaron que el exceso de confianza, es una de las causas más relevantes de los accidentes de trabajo; puesto que se incrementa en la medida que los trabajadores se familiarizan con su trabajo; similar a lo encontrado en un hospital de España donde los médicos residentes en la medida que progresaba su residencia tendían a infravalorar los riesgos, (Reyes, Fe Gamo & Ruiz-Figueroa, 2011).

Para corregir estas dos actividades: percepción del riesgo y afrontamiento del riesgo es necesario que se tenga un adecuado sistema de gestión en la salud y seguridad en el trabajo. Además se debe contar con estrategias que motiven a los trabajadores a reducir su nivel de riesgo asumido en su trabajo habitual, minimizando y en lo posible eliminando los comportamientos peligrosos (Feyer & Williamson, 2012) o actos inseguros; en éste sistema se debe incluir medidas de intervención que involucren todos los factores y actores que interactúan y desencadenan los accidentes laborales; con el fin de lograr definir dónde y cómo intervenir; de manera eficaz protegiendo, conservando la salud e integridad de los trabajadores.

Uno de los limitantes del estudio fue que la gran mayoría de los participantes no aceptaron participar en el grupo focal por sentir que al manifestar sus inconformidades podrían tener repercusiones laborales. En cuanto al número adecuado de participantes en un grupo focal no hay consenso entre los expertos, va desde tres hasta doce participantes en diferentes rangos dependiendo de la característica y complejidad del tema como también de la experticia y habilidad del moderador (Escobar & Bonilla, 2009).

Conclusión

En la investigación se encontró que la percepción del riesgo laboral que manifiestan los trabajadores ha sido en su gran mayoría desarrollada a partir de experiencias cotidianas adquiridas en sus puestos de trabajo, en empresas donde laboraron anteriormente o en los puestos que actualmente desempeñan; como también han adquirido y desarrollado su percepción de riesgo laboral a través de ensayo y error e imitación; siendo casi nula la influencia de la formación e información por parte de la organización.

La percepción con respecto a la valoración y grado de importancia asignada a los riesgos laborales se encontró que está muy ligada o sesgada por los efectos agudos en su integridad física; puesto que la califican de acuerdo a la severidad de la lesión que les haya generado reconociendo así, como riesgo alto; aquellos que les han producido

lesiones considerables como fracturas, heridas y dejando de lado aquellos que a través del tiempo les puedan desencadenar enfermedades graves e irreversibles.

De las categorías establecidas en la percepción del riesgo laboral en los trabajadores; se encontró la importancia en la percepción del entorno y clima preventivo de la empresa y los riesgos laborales en las tareas propias, la primera teniendo en cuenta cada uno de los riesgos a los cuales están expuestos y la segunda al trabajar jornadas extensas, por la exigencia de productividad lo cual les genera ritmos de trabajo excesivo, volviéndose la labor monótona y rutinaria; por tanto manifiestan que en sus puestos de trabajo asumen los riesgos sin ninguna formación al respecto.

Referencias

Abdul R. Teoría de las Causas de los Accidentes. En: OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Volumen II, Capítulo 56. OIT; 2012. p. 56.6.

Arellano E, Camarena L, Von Glascoe C, Daesslé W. Percepción del riesgo en salud por exposición a mezclas de contaminantes: el caso de los valles agrícolas de Mexicali y San Quintín, Baja California, México. Rev. Fac. Nac. Salud Pública [internet] 2009; 27(3): 291–301 [Consultado 2012 Feb. 7]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/120/12016344006.pdf>.

Burbano M. Percepción del riesgo de accidentarse y su relación con accidentes de trabajo en agentes de tránsito en una ciudad del departamento del Valle [Trabajo de grado Magister en Salud Ocupacional]. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Escuela de Salud Pública; 2011.

Caponecchia C, Sheils I. Perceptions of personal vulnerability to workplace hazards in the Australian construction industry. J Safety Research. [Internet] 2011; 42(4):253–8. [Consultado 2012 May. 1]. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022437511000764>.

Carbonell A, Torres A. Evaluación de percepción de riesgo ocupacional. Ingeniería Mecánica [Internet]. 2010; 13: 18-25 [Consultado 2011 Feb. 21]. Disponible en: http://revistascientificas.cujae.edu.cu/Revistas/Mecanica/Vol-13/3-2010/03_2010_03_18_25.pdf.

Castillo S, Torres T. Percepción de Riesgos Laborales en Trabajadores de Industrias Metalmeccánicas. Rev. Salud pública nutr [internet]. 2011; 12 [Consultado 2012 Feb. 8].

Disponible en: http://www.respyn.uanl.mx/xii/2/articulos/Percepcion_riesgos_laborales-aa.htm#.

Cezar-Vaz M, de Souza Soares J, de Figueiredo P, de Azambuja E, Sant'Anna C, da Costa V. RISK PERCEPTION IN FAMILY HEALTH WORK: STUDY WITH WORKERS IN SOUTHERN BRAZIL. Rev. Latino-Am. Enfermagem. [Internet] 2009; 17(6):961-7. [Consultado 2012 Abr. 6]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n6/06.pdf>.

Colombia. Congreso de la Republica. Ley 1562 por la cual se modifica el sistema de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones en materia de Salud Ocupacional. Bogotá: Diario Oficial No. 48488 (Jul. 11 2012).

Colombia. Congreso de la Republica. Ley 9 de 1979 por la cual se dictan medidas sanitarias. Bogotá: Diario Oficial No. 35308 (Jul. 16 1979).

Colombia. Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC. Guía Técnica Colombiana GTC 45. Guía para la identificación de los peligros y la valoración de los riesgos en seguridad y salud ocupacional. Bogotá: ICONTEC; 2010.

Colombia. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Ministerio de Salud. Resolución 1016 de 1989 por la cual se reglamenta la organización, funcionamiento y forma de los programas de salud ocupacional que deben desarrollar los patronos o empleadores en el país. Bogotá: Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Salud; 1989.

Colombia. Ministerio del Trabajo y Seguridad Social. Decreto 614 de 1984 por el cual se determinan las bases para la organización y administración de Salud Ocupacional en el país. Diario Oficial No. 36561 (Mar. 14 1984).

Comisión Internacional de Salud Ocupacional (CISO). Código Internacional de Ética para los Profesionales en Salud Ocupacional. Italia: CISO; 2002.

Comunidad Andina de Naciones. Decisión 584. Sustituto de la Decisión 547, Instrumento Andino de Seguridad y Salud en el Trabajo. Guayaquil: CAN; 2004.

Corrales M, Ahumada H, Martínez M. Percepción del Riesgo Sobre Protección y Pérdida Auditiva en Trabajadores Expuestos a Ruido en el Trabajo. Ciencia & Trabajo. [internet]. 2009 ene; 11(31):1-4. [Consultado 2012 Feb. 8]. Disponible en: <http://www.fiso-web.org/imagenes/publicaciones/archivos/2629.pdf>.

Dedobbeler N, Béland F. Clima organizativo y seguridad. En: OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Volumen II, Capítulo 59. OIT; 2012. p. 59.8.

Escobar J; Bonilla F. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología. [Internet] 2009; 9(1): 51-67. [Consultado 2012 Ago. 11]. Disponible en: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf.

FASECOLDA. Riesgos Profesionales. Cifras Técnicas. [Internet]. [Consultado 2013 Nov. 27]. Disponible en: http://www.fasecolda.com/fasecolda/BancoConocimiento/R/riesgos_profesionales_-_estadisticas_del_ramofinal_indicadores_tecnicos/riesgos_profesionales_-_estadisticas_del_ramofinal_-_indicadores_tecnicos.asp.

Feyer A, Williamson A. Factores humanos en los modelos de accidentes. En OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Volumen II, Capítulo 56. OIT; 2012. p. 56.8.

García I, Chaves A, González S, Salido J, Maeso J, Soler C. Riesgo Manifestado por los Alumnos de Enfermería en un Hospital de Tercer Nivel. [Internet]. [Consultado 2012 Feb. 8]. Disponible en: <http://www.serviprevencia.org/IMG/pdf/comunicacio1igd.pdf>.

Gómez F, García I, González S, Chaves A. Percepción del Riesgo; un análisis por los profesionales. [Internet]. [Consultado 2012 May. 15]. Disponible en: http://www.prevenia.org/prevenia2007/lib/comunicaciones_2premio.pdf.

Idrovo Á, Manotas L, Villamil G, Ortiz J, Silva E, Romero S, Azcarate C. Niveles de mercurio y percepción del riesgo en una población minera aurífera del Guainía (Orinoquia colombiana). Biomédica. [Internet]. 2001; 21: 134-141. [Consultado 2012 May. 23]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84321208>.

Juan S, Roussos A. El focus group como técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo N° 256. [Internet]. Buenos Aires: Universidad de Belgrano; 2010. [Consultado el 1 de May. 2013] Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf.

Melià J, Sesé A. La medida del clima de seguridad y salud laboral. [Internet]. Murcia: An Psicol 1999; 15(2): 269-289. [Consultado el 18 de Mar. de 2014]. Disponible en: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=16715211>.

Morillejo A, Pozo C, Martínez J. Percepción del riesgo: Una aproximación psicosocial al ámbito laboral. [Internet]. INSHT 2002; [Consultado el 30 de Nov. de 2014] Disponible en: <http://www.mapfre.com/documentacion/publico/i18n/consulta/registro.cmd?id=118902>.

Morillejo A, Pozo C: La percepción del riesgo en la prevención de accidentes laborales. [Internet]. [Consultado el 7 de Feb. de 2012]. Disponible en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL20_3_6.pdf.

Novella, M.; Terres, F.; Rodríguez, P. Cultura y clima preventivo en las organizaciones. A: International Conference on Occupational Risk Prevention. "ORP 2004 -International Conference on Occupational Risk Prevention". SANTIAGO DE COMPOSTELA: ETSEIB. [Internet]. 2004, p. 1-6. [Consultado 2014 Mar. 17] Disponible en http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/11716/1/orp2004_clima_preventivo.pdf.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Salud y Seguridad en el trabajo. [En línea] 1996-2011. [Citado el: 27 de Abril de 2011.] <http://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/lang-es/index.htm>.

Perè B, García A, Llorens C, Torada R. Percepciones y Experiencia. La prevención de los riesgos laborales desde la óptica de los trabajadores. [Internet]. Valencia: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS); 2001 [Consultado 2012 Feb. 07]. Disponible en: <http://www.istas.net/portada/libroper.htm#indice>.

Perè B, García A, Torada R, Albelda A, Alonso R. Necesidades de formación y percepción de los riesgos laborales de los trabajadores/as en el sector de fabricación de azulejos, pavimentos y baldosas cerámicas. [Internet]. Valencia: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS); 2001 [Consultado 2012 Feb. 07]. Disponible en: www.istas.ccoo.es/descargas/percep.pdf.

Puyal E. La conducta humana frente a los riesgos laborales. Determinantes individuales y grupales. Acciones invest. Soc. [internet]. 2001; 12: 157-184 [Consultado 2011 Nov. 23]. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=206420&orden.

Reyes M. Fe Gamio M. Ruiz-Figueroa J. Percepción de los riesgos de su puesto de trabajo de los médicos internos residentes de un hospital secundario. Educ. méd. [Internet]. 2011, 14(3): 163-170 [Consultado 2012 May. 1]. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000300006&lng=es&nrm=iso>.

Rivera J. Meléndez A. Percepción del riesgo laboral en una empresa del sector de la madera. Enfermería del Trabajo. [Internet]. 2011; 1(1): 18 - 30 [Consultado 2012 Feb. 12]. Disponible en: http://socameset.com/socameset_prod/descargas/revistaEnero2011.pdf#page=20.

Rousseau D. Clima y cultura organizativos. En: OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Volumen II, Capítulo 34. OIT; 2012. p. 34.41.

Sabogal A, Rojas B, Díaz C, Ochoa M, Correa N, Ospina S. Evaluación dimensional del riesgo percibido en el barrio La Dulcera, Municipio de Pereira. Scientia Et Technica 2006; 12(30): 421-426. [Internet]. [Consultado 2011 Feb. 21]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84920491032>.

Skiba R. Principios teóricos de la seguridad en el trabajo. En OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Volumen II, Capítulo 56. OIT; 2012. p. 56.34.
Slovic P. Perception of Risk. Sciencie, New Series. [Internet] 1987; 236: 280–285 [Consultado 2012 Abr. 1]. Disponible en: <http://socsci2.ucsd.edu/~aronatas/project/academic/risk%20slovic.pdf>.

Vera A. Varela L. Macía F. El Estudio de la Percepción del Riesgo y Salud Ocupacional: Una Mirada desde los Paradigmas de Riesgo. Cienc Trab. [Internet]. 2010; (35): 243 – 250 [Consultado 2012 May. 2]. Disponible en: [http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=53849376\(=es&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=53849376(=es&site=ehost-live).

Zimolong B, Trimpop R. Percepción del riesgo. En: OIT. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo., Capítulo 59. OIT; 2012. p. 59.25.

Artículos Teóricos

MODELOS EXPLICATIVOS DEL TRASTORNO POR ANSIEDAD GENERALIZADA Y DE LA PREOCUPACIÓN PATOLÓGICA

EXPLANATORY MODELS OF GENERALIZED ANXIETY DISORDER AND PATHOLOGICAL WORRY

Marcela Velázquez Díaz. *Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Centro de Salud de Morelia "Dr Juan Manuel González Ureña". Correo electrónico: aimetpluie@gmail.com*

María Patricia Martínez Medina. *Maestra en Ciencias. Médico Psiquiatra del Centro Michoacano de Salud Mental, Secretaría de Salud Michoacán, México. Correo electrónico: dra_pmartinez@yahoo.com.mx*

Marcela Martínez Pérez. *Médico Psiquiatra del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) México. Correo electrónico: marpe197@yahoo.com.mx*

Ferran Padrós Blázquez. *Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona (España) Profesor-investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Correo electrónico: fpadros@umich.mx*

Referencia Recomendada: Velázquez-Díaz, M., Martínez-Medina, M.P., Martínez-Peréz, M., & Prados Blázquez, F. (2016). Modelos explicativos del Trastorno por ansiedad generalizada y de la preocupación patológica. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 156-167.

Resumen: Actualmente, el mundo contemporáneo es altamente demandante y competitivo lo cual ha modificado de forma importante el estilo de vida de las personas, como consecuencia, las personas sufren con mayor frecuencia estados ansiosos lo cuales en ocasiones pueden llegar a diagnosticarse como trastorno de ansiedad generalizada (TAG). Trastorno que consiste en ansiedad difusa y crónica que se relaciona con expectación aprensiva o preocupación cuyos principales síntomas son: vigilancia, tensión muscular, irritabilidad, inquietud, fatiga así como dificultades para concentrarse y para dormir. Se realiza una breve descripción de los principales modelos explicativos del Trastorno de Ansiedad Generalizada. Posteriormente, se señalan las principales aportaciones de cada uno y los apoyos empíricos en los que se sustentan. El aspecto más destacable y criticable que se subraya es que ninguno de los modelos explica el funcionamiento óptimo y adaptativo de la preocupación. Se considera que entender los padecimientos que sufre quien los padece es de gran utilidad para el diseño de futuros tratamientos.

Palabras clave: Trastorno de ansiedad generalizada, Preocupación, Etiología, Modelo explicativo.

Abstract: Actually, the contemporary world is highly demanding and competitive which has modified significantly the lifestyle of people, consequently, people often suffer anxious states which sometimes could reach diagnosed as generalized anxiety disorder (GAD). This disorder involves chronic and diffuse anxiety which relates with apprehensive expectation or worry whose main symptoms are: monitoring, muscular tension, irritability, restlessness, fatigue and concentrating and sleeping difficulties. A brief description of the main explanatory models of the Generalized Anxiety Disorder is performed. Then, the main contributions of each model and the empirical support in which they are supported are signed. The most noticeable and objectionable aspect that is underlined none of the models explains the optimal and adaptive functioning of worry. It's considered the importance to understand the conditions of people suffering Gad to improve the design of future treatments.

Keywords: Generalized Anxiety Disorder, Worry, Etiology, Explanatory Model.

Recibido: 15 de Julio de 2017 / **Aprobado:** 30 de Agosto 2016

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / México

Introducción

El mundo contemporáneo es altamente demandante y competitivo lo cual ha modificado de forma importante el estilo de vida de las personas, como consecuencia, las personas sufren estados ansiosos con mayor frecuencia lo cual puede llegar a afectar su estado de salud (Virues Elizondo, 2005).

De acuerdo al proyecto N°4280 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de la Organización Panamericana de la Salud, Medina-Mora y cols. (2003) señalan que el panorama epidemiológico en México muestra que un 28% del total de la población presentó alguna vez en su vida, algún trastorno mental contemplado en la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Los trastornos más frecuentes fueron los de ansiedad (14.3%) seguidos por los trastornos por uso de sustancias (9.2%) y de los trastornos afectivos (9.1%). Agregan además que de cada diez personas que padecieron de algún trastorno mental solamente uno obtuvo atención psicológica.

El trastorno de ansiedad generalizada (TAG) consiste en ansiedad difusa y crónica que se relaciona con expectación aprensiva o preocupación cuyos principales síntomas son: vigilancia, tensión muscular, irritabilidad, inquietud, fatiga así como dificultades para concentrarse y para dormir (Borkovec & Newman, 1998; Brown, O' Leary & Barlow, 2001).

Por lo general, las personas con TAG suelen preocuparse con frecuencia de forma excesiva sobre cosas sin importancia o por asuntos cotidianos como por ejemplo las relaciones interpersonales, la salud y el trabajo. Es común que también presenten una elevada capacidad para imaginar sucesos indeseados, cierta dificultad para controlar sus preocupaciones así como una excesiva actividad mental (Andrews, et al., 2000; Prados, 2011; Rodebaugh, Holaway & Heimberg, 2008; Wells, 2005).

La prevalencia anual del TAG en población general es del 3%, siendo más frecuente en mujeres que en hombres. Además, el TAG presenta una elevada comorbilidad con otros trastornos de ansiedad o del estado de ánimo como el trastorno depresivo mayor o el trastorno distímico (American Psychiatric Association, 2013). De modo que el TAG y sus consecuencias pueden llegar a deteriorar de forma considerable la vida personal, laboral y social de las personas.

En cuanto a la preocupación, el componente principal del TAG, se han ofrecido diversas definiciones entre las que quisiéramos destacar la que concibe a la preocupación como una experiencia común, constructiva y en ocasiones necesaria para tratar de resolver problemas (Kelly, 2002; Szabó & Lovibond, 2002). Por otro lado, Prados (2002) señala que el término preocupación se refiere a un proceso que se inicia cuando se detecta y/o

construye por el sistema cognitivo la posibilidad de un suceso negativo. El mismo autor comenta que una vez detectada la posibilidad de que suceda un evento negativo, se elabora un complejo proceso donde el sistema cognitivo simula las posibles consecuencias, emociones y comportamientos en caso de que aquello ocurra. Cuando las personas se preocupan, lo hacen a partir de un diálogo consigo mismos, lo cual implica un proceso de pensamiento abstracto y verbal-lingüístico (Borkovec, 2006; Borkovec & Newman, 1998).

Ferrer (2002) señala que la preocupación cumple con una función de alerta y de adaptación, pero cuando no cumple con dicha función genera elevados niveles de malestar, y se vuelve patológica. Por otro lado, otros autores (Barlow, 1988; Borkovec & Inz, 1990) sugieren que la preocupación patológica es un fenómeno generalizado que se presenta en todos los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo.

Debido al importante impacto del TAG y de su elevada prevalencia y riesgos asociados, es fundamental comprender dicho fenómeno. Debe señalarse que se han ofrecido diferentes explicaciones en los últimos 30 años, que si se conocen enriquecen la comprensión del TAG, pero también pueden producir cierta confusión. Por ello, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis breve de los principales modelos que han explicado el TAG y la preocupación patológica. Cabe señalar que al realizarlo se pretende comprender lo que le sucede a la persona que padece el trastorno, lo cual puede ser de gran utilidad para la planificación de adecuados tratamientos para quienes sufren tal trastorno.

Modelo de la aprensión ansiosa” de Barlow

El modelo de Barlow (1988) concibe a la aprensión ansiosa, como un proceso presente en todos los trastornos de ansiedad como por ejemplo el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno por ataques de pánico y las fobias. En el modelo se propone que el proceso de aprensión ansiosa inicia cuando el individuo percibe una situación estimular (como por ejemplo ciertos contextos situacionales o algún aumento del arousal inexplicado) que evoca proposiciones ansiosas que se han almacenado en la memoria a largo plazo.

A continuación, a consecuencia de lo anterior se desencadenará un estado de ánimo con un elevado afecto negativo caracterizado por una emoción difusa dominada por sensaciones de impredecibilidad, incontrolabilidad, incapacidad y una activación del estado fisiológico. Como consecuencia, ocurrirá un cambio atencional donde el individuo se centrará en sí mismo y realizará autoevaluaciones, principalmente respecto a su fisiología, lo cual aumentará su activación (arousal) de manera crónica. Los elevados

niveles de activación darán lugar a un estrechamiento atencional del individuo hacia sí mismo lo cual lo conduce a un estado de hipervigilancia.

Barlow (1988) señala que paralelamente se activa el esquema cognitivo aprensivo en el cual aumenta la percepción de amenaza en el individuo a la vez que disminuye su percepción de control, lo cual se refleja en su percepción de incapacidad de afrontamiento. A consecuencia de lo descrito anteriormente, el autor apunta que disminuirá el rendimiento del individuo en aquellas actividades que requieran de atención sostenida y de concentración. Finalmente, el modelo señala la posibilidad de que ocurra la evitación de situaciones potencialmente evocadoras o del afecto.

Desde este modelo la preocupación es considerada como patológica es concebida como una actividad incontrolable que surge tras la activación de un “esquema cognitivo de incapacidad” en el que inciden diversos factores como el estrechamiento de la atencional que interfiere con actividades importantes para la persona.

Modelo de la Evitación cognitiva” de Borkovec

El modelo de Borkovec (Borkovec, 1994 Borkovec, Alcaine & Behar, 2004) apunta que la preocupación es un intento predominantemente verbal-lingüístico que pretende evitar imágenes catastróficas referidas a posibles eventos aversivos. Señala también que el proceso de la preocupación implica la interacción de algunos sistemas humanos como el conceptual, imaginativo, afectivo, atencional, de memoria representacional, comportamental y fisiológico.

De acuerdo con el modelo de Borkovec (1994) la preocupación supone una motivación, derivada de la necesidad de actuar frente a la amenaza percibida y así encontrar una solución al problema. Sin embargo, apunta que la preocupación se torna patológica cuando al preocuparse, el individuo recupera con facilidad aquellas imágenes aversivas que paradójicamente desea evitar. Al mismo tiempo, su activación se eleva (junto otros signos como aumento de la tasa cardiaca, tensión muscular, etc.) y se fomenta la creación de un círculo vicioso donde se favorece la emergencia de imágenes ansiógenas.

Según la propuesta del modelo, debido a la irrealidad de la amenaza, la preocupación patológica se caracteriza por ser un proceso que da pie a una inhibición simpática del organismo ya que se suprimen los aspectos somáticos y fisiológicos característicos de la experiencia ansiosa como por ejemplo de la sudoración y de frecuencia cardiaca. De modo que al no tratarse de una amenaza real, el organismo no prepara ninguna respuesta motora.

Se subraya que durante la preocupación patológica ocurre una respuesta de evitación cognitiva interna. La cual es definida como una respuesta conceptual compuesta por una serie de pensamientos incontrolables sobre cómo afrontar amenazas futuras. Estos pensamientos también implican ciertas creencias sobre los beneficios sobre el hecho de preocuparse, como por ejemplo que al preocuparse se disminuirán las probabilidades de que suceda lo temido e incluso que ayudará a la persona a prevenirlo o a solucionar el problema de una mejor manera.

Cabe señalar que según el modelo, la preocupación patológica se mantendrá presente ya que será seguida de un reforzamiento negativo percibido por el sujeto, al no cumplirse ninguna de las amenazas detectadas por el individuo.

En cuanto al origen de la preocupación patológica, el modelo señala que suele emerger en aquellos individuos que tienen una tendencia a percibir el mundo de forma distorsionada y difusa, lo ven como un lugar peligroso junto con creencias de que no serán capaces de afrontar algunas situaciones amenazantes futuras. También se señala la asociación de la preocupación patológica con frecuentes traumas almacenados en la memoria o relacionados con un apego inseguro o excesivo hacia el cuidador primario durante la infancia.

Modelo metacognitivo de la preocupación y del trastorno de ansiedad generalizada de Wells

El modelo de Wells (2006) propone que la preocupación patológica surge en principio por la formación y mantenimiento de creencias metacognitivas positivas referidas al mismo proceso de preocupación (como por ejemplo; "cuanto más preocupe mejor me irá"). Éstas a su vez emergen como consecuencia de dos tipos de procesos previos, 1) aprendizaje modelado por figuras parentales (preocupadizas) y 2) reforzamiento negativo que aparece cuando tras la preocupación no se experimentan las amenazas temidas.

Sin embargo, el modelo postula que el trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por la aparición de un segundo tipo de meta-cogniciones, a las que denomina meta-preocupaciones "preocuparse de estar preocupado". Éstas consisten en la valoración de la preocupación como incontrolable y peligrosa, el individuo cree que sus preocupaciones pueden llegar a dañarlo lo cual es un motivo de preocupación por ejemplo; "si sigo preocupándome voy a tener un ataque al corazón... o me voy a volver loco".

Las meta-preocupaciones tienen como consecuencia que la persona trata de evitar preocuparse, y son concebidas como pensamientos que se presentan de forma intrusiva. Lo cual provoca un efecto paradójico descrito ya por Wenzlaff y Wegner (2000), aumentando la frecuencia de preocupaciones, llevando a la persona a creer que no puede controlar la preocupación. Como consecuencia se incrementan los signos de ansiedad y a modo de círculo vicioso favorece el mantenimiento y exacerbación de la meta-preocupación.

Modelo de intolerancia a la incertidumbre de Dugas

Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston (1998) relacionan estrechamente la etiología y el mantenimiento de la preocupación excesiva con la intolerancia a la incertidumbre, la cual conciben como un constructo que representa reacciones conductuales, cognitivas y emocionales negativas hacia los contextos y situaciones de incertidumbre.

En el modelo se define la intolerancia a la incertidumbre como una predisposición del individuo a reaccionar negativamente ante cualquier evento o situación de índole incierta, independientemente de su probabilidad de ocurrencia y consecuencias asociadas (Ladouceur, Gosselin & Dugas, 2000). Los autores destacan la importancia que juega el rol de la evaluación subjetiva de la situación dentro de la intolerancia a la incertidumbre. Por ejemplo, señalan que en comparación con alguien tolerante, un individuo que es intolerante a la incertidumbre evaluará una situación incierta futura como inquietante e inaceptable.

Además, el modelo indica que entre más elevado sea el nivel de intolerancia a la incertidumbre, mayor será el número de reacciones, entre ellas una elevada activación emocional, hipervigilancia y un estado de evitación cognitiva donde se suprimen las imágenes catastróficas y amenazantes.

En cuanto al trastorno de ansiedad generalizada, se consideran algunas variables importantes para su desarrollo y por lo tanto para la aparición de la preocupación patológica en las personas. Indican que la primera variable es la intolerancia a la incertidumbre ya que fomenta el surgimiento de las preguntas "¿Y si...?", por ejemplo ¿Y si no logro realizar mis metas?, ¿Y si no puedo enfrentar el problema? Mencionan que la segunda variable son las creencias que la persona tiene sobre la preocupación, por ejemplo si cree que al preocuparse logrará proteger a sus seres más queridos o bien que le ayudarán a evitar decepciones o a encontrar una mejor manera para realizar las cosas (Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston 1998).

Otro elemento clave en el modelo es la pobre orientación del individuo hacia el problema. La pobre orientación hacia el problema es definida como un conjunto de procesos metacognitivos que reflejan la baja consciencia y la poca reflexión de los problemas diarios así como de la pobre capacidad para resolverlos (Dugas, Marchand y Ladouceur, 2005). Desde el modelo se señala que tales procesos metacognitivos incluyen los procesos de percepción, valoración y atribución que la persona tiene sobre el problema, así como las creencias sobre su propio control personal.

Modelo de la preocupación perseverativa inducida por el estado de ánimo de Davey

Davey (2006) señala que algunas teorías contemporáneas (Borkovec, 1994; Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston, 1998; Wells, 2006) han explicado el TAG y la preocupación patológica señalando el papel de factores personales disposicionales como el perfeccionismo, la intolerancia a la incertidumbre y la responsabilidad excesiva, así como las creencias sobre la funcionalidad o utilidad de preocuparse. Por otro lado, concibe la preocupación (patológica) como un intento infructuoso de solución de problemas. Sin embargo, señala que el elemento crítico que diferencia a las personas "preocupadizas" no es tanto el déficit de habilidades para solucionar problemas si no la baja confianza para resolverlos.

El autor menciona que la principal característica que define a la preocupación patológica es una perseverancia cognitiva disfuncional que favorece, entre otros aspectos, la baja autoconfianza y la valoración positiva de las preocupaciones, ya que las concibe como proceso de solución de problemas (que continuamente se nutre de la información proporcionada del propio estado de ánimo) generándose de esta manera un círculo vicioso. También en el modelo se señala que dicha perseverancia cognitiva es característica no sólo de trastornos de ansiedad (como el TAG) si no también presente en otros trastornos como la depresión.

Además, el modelo propone que el proceso de preocupación perseverativa, aparece cuando la persona genera mentalmente el mayor número de posibles eventos negativos que puedan interferir con los objetivos y metas personales, en un futuro. La persona valora de forma positiva dicho modo de proceder y por ello se mantiene la preocupación patológica de forma análoga a la propuesta por Wells (2006).

El modelo señala la también que las personas con preocupación patológica frecuentemente realizan evaluaciones sobre el cumplimiento de sus objetivos. Menciona además que aquellas personas que padecen de preocupación perseverativa interpretarán un bajo cumplimiento de los mismos (aun cuando sea lo contrario) debido a la influencia del estado de ánimo negativo (crónico). De modo que éstas comenzarán

a pensar que al no haber tenido los resultados esperados referidos a sus objetivos, deberán perseverar más en las preocupaciones de lo que hicieron.

Discusión

Consideramos que todos los diferentes modelos revisados tienen elementos muy valiosos. Respecto al modelo de Barlow (1988) quisiéramos destacar el papel preponderante de la memoria a largo plazo, señala que la estimulación exterior o interior son evocadores y generan afecto negativo. Sin embargo, sorprende que no se aluda directamente a aspectos referidos a la visualización o previsión de posibles eventos negativos futuros. Lo cual parece esencial en el proceso de preocupación. Ello puede ser debido a la conceptualización de la preocupación como un fenómeno anómalo y patológico, cuando desde nuestra perspectiva es un proceso humano adaptativo que como cualquier otro mecanismo puede alterarse.

Es interesante la propuesta de Borkovec (1994) que considera a la preocupación como mecanismo reductor de ansiedad a corto plazo, porque se evitan imágenes catastróficas. Además aporta investigaciones que le ofrecen apoyo (Borkovec y Hu, 1990; Borkovec, Lyonfields, Wiser, y Deihl, 1993). Sin embargo, también existen otros hallazgos contradictorios (Peasley-Milkus, y Vrana, 2000). Por otro lado, consideramos que la preocupación es todo un proceso, que se iniciaría con la evaluación de una posible amenaza futura (ya sea a través de imágenes catastróficas o mediante pensamientos de carácter verbal-lingüístico) y termina con acciones (más o menos efectivas). Desde nuestra perspectiva la propuesta de Borkovec (1994) sería contemplada como el señalamiento de un posible mecanismo explicativo del funcionamiento anómalo de la preocupación.

La aportación más significativa del modelo de Wells (2006) es el señalar el peso del factor metacognitivo en la preocupación, en especial la metapreocupación. Debido a que es un fenómeno que no se había descrito con anterioridad, y abre de forma considerable las posibilidades de comprensión del trastorno y de alternativas terapéuticas. Pero, debe tenerse presente que es muy difícil dilucidar si es un mecanismo claramente relacionado con la etiología y mantenimiento del trastorno, debido a que la metapreocupación puede ser considerada sólo un ámbito más sobre los que se preocupan este tipo de pacientes. Nosotros pensamos que falta mayor evidencia sobre la posible relación etiológica o de mantenimiento de la metapreocupación con la preocupación patológica.

La gran aportación del modelo de Dugas (Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston, 1998) es el concepto de intolerancia a la incertidumbre, muy interesante, porque explica por

qué ante las mismas circunstancias unas personas se preocupan y otras no. Destaca el mecanismo de hipervigilancia derivado que explicaría luego la tendencia a percibir más fácilmente circunstancias potencialmente perjudiciales. Uno de los aspectos que ofrece dudas es saber si la intolerancia a la incertidumbre es la que provoca la alteración ansiosa o es al revés.

Respecto al modelo de Davey (2006) debe mencionarse que es una propuesta que tiene en cuenta las aportaciones de los modelos anteriores, propone además como novedad destacable, la incursión del elemento autoconfianza como factor clave para explicar la preocupación patológica. En principio detectó que induciendo baja autoconfianza las personas ofrecían mayor número de posibles consecuencias ante la presentación de frases como: ¿Qué pasaría si...? ¿Qué le preocupa de...? (Davey, Jubb y Cameron, 1996). Posteriormente, sin embargo observó que simplemente con la inducción de estados de ánimo negativo se obtenían los mismos resultados (Johnston y Davey, 1997; Startup y Davey, 2001).

Finalmente, otro elemento que propone el modelo de Davey (2006) es el peso de evaluaciones que realizan las personas sobre el cumplimiento de sus objetivos (después de actuar). Donde se reporta evidencia que el estado de ánimo influye en dichas evaluaciones (Martin, Ward, Achee & Wyer, 1993).

A modo de conclusión quisiéramos señalar que se echa de menos un modelo referido al proceso adaptativo y óptimo de la preocupación, el cual podría servir de base, para señalar los elementos que podrían resultar alterados.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.)*. Washington, DC: Author.
- Andrews, G., Hobbs, M. J., Borkovec, T.D., Beesdo, K., Craske, M.G. y Stanley, M.A., (2000). *Generalized worry disorder: A review of DSM-IV generalized anxiety disorder and options for DSM-IV*. *Depression and Anxiety*, 27, 134-147.
- Barlow D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Borkovec, T.D. (1994). "The nature, functions, and origins of worry. En G. Davey y F. Tallis (Eds.). *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment*, pp. 5-33. Sussex, England: Wiley & Sons.

- Borkovec T.D. (2006). *Applied relaxation and cognitive therapy for pathological worry and generalized anxiety disorder*. En Davey G. y Wells A. (Eds.). *Worry and its Psychological Disorders. Theory, Assessment and Treatment*. England: Wiley.
- Borkovec, T.D., Alcaine, O. y Behar, E. (2004). *Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder*. En R.G. Heimberg, C.L. Turk, y D.S. Mennin (Eds.). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. New York: Guildford Press.
- Borkovec, T.D. y Hu, S. (1990). *The effect of worry on cardiovascular response to phobic imagery*. *Behavior Research and Therapy*, 28, 69-73.
- Borkovec, T.D. y Inz, J. (1990) *the nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity*. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 153-158.
- Borkovec, T.D., Lyonfields, J.D., Wiser, S. y Deihl, L. (1993), *The role of worrisome thinking in the suppression of cardiovascular response to phobic imagery*. *Behavior Research and Therapy*, 31, 321-324.
- Borkovec, T. D. y Newman M. G. (1998). *Worry and generalized anxiety disorder*. En A. S. Bellack, M. Hersen y P. Salkovskis (Eds.). *Comprehensive clinical psychology: Vol. 6. Adults: Clinical formulation and treatment*. (pp. 439-459). Oxford, England: Pergamon Press.
- Brown A., O' Leary A. y Barlow H. (2001). *Generalized Anxiety Disorder*. In Barlow H. (Eds.). *Clinical Handbook of Psychological Disorders, Third edition: A Step by step Treatment Manual*. England: Guildford publications.
- Davey, G.C.L. (2006). *A mood-as-input account of perseverative worrying*. In Davey G. y Wells A. (Eds.). *Worry and Its Psychological Disorders: Theory, Assessment and Treatment*. England: Wiley.
- Dugas, M., Gagnon, F., Ladouceur, R. y Freeston, H. (1998). *Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model*. *Behaviour research and therapy* 36, 215-226.
- Davey, G.C.L. Jubb, M. y Cameron, C. (1996). *Catastrophic worrying as a function of changes in problem-solving confidence*. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 333-344.
- Dugas M., Marchand A. y Ladouceur R. (2005). *Further validation of a cognitive-behavioral model of generalized anxiety disorder*. *Diagnostic and symptom specificity*. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 329-343.
- Ferrer, A. (2002). *La preocupación, mal de nuestros días*. *Psicología desde el Caribe*, 9. 76-88.
- Johnston, W. y Davey, G.C.L. (1997). *The Psychological impact of negative TV news bulletins: the catastrophizing of personal worries*. *British Journal of Psychology*, 88, 85-91.

- Kelly, W.E. (2002). *Some evidence for nonpathological and pathological worry as separate constructs: an investigation of worry and boredom*. *Personality and individual differences*, 33, 345-354.
- Ladouceur R., Gosselin P. y Dugas M. (2000). *Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of theoretical model of worry*. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 933-941.
- Martin, L. L., Ward, D. W., Achee, J. W. y Wyer, R. S. (1993). *Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 317-326.
- Medina-Mora, M.E., Borges, G., Lara-Muñoz, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L. y Aguilar, S. (2003). *Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México*. *Salud Mental*, 26(4), 1-16.
- Peasley-Milkus, C. y Vrana, S. (2000). *Effect of worrisome and relaxing thinking on fearful emotional processing*. *Behavior Research and Therapy*, 38, 129-144.
- Prados J.M. (2002). *La preocupación: teoría e intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Prados J.M. (2011). *Cognición y emoción en el trastorno por ansiedad generalizada. Implicaciones clínicas*. *Información psicológica* 102, 47-62.
- Rodebaugh, T.L., Holaway, R.M. y Heimberg, R.G. (2008). *The factor structure and dimensional scoring of the general anxiety disorder questionnaire for DSM-IV*. *Assessment*, 15, 343-350.
- Startup, H.M. y Davey, G.C.L. (2001). *Mood as input and catastrophic worrying*. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 83-96.
- Szabó, M. & Lovibond, P.F. (2002). *The Cognitive Content of Naturally Occurring Worry Episodes*. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 2, 167-177.
- Virues Elizondo, R.A. (2005). *Estudio sobre ansiedad*. *Revistapsicologiacientífica.com*, 7(8). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio>.
- Wells, A. (2005). *The Metacognitive Model of GAD: Assessment of Meta-Worry and relationship with DSM-IV Generalized Anxiety Disorder*. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 107-121.

Wells, A. (2006). *The Metacognitive Model of Worry and Generalised Anxiety Disorder*. En Davey G. y Wells A. (Eds.) (2006). *Worry and its Psychological Disorders. Theory, Assessment and Treatment*. England: Wiley.

Wenzlaff, R., y Wegner, D.M. (2000). *Thought suppression*, *Annual Review of Psychology*, 51, 59-91.

REFLEXIONES SOBRE EL USO DE PRUEBAS PSICOMÉTRICAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO

Juan Esteban Lozano Plazas. *Psicólogo egresado de la Universidad Surcolombiana e investigador con destacada participación en el Semillero de Investigación Carlos Finlay. Correo electrónico: estebanlozano93@gmail.com*
- Autor de correspondencia.

Maribel Mosquera Pastrana. *Psicóloga egresada de la Universidad Surcolombiana con destacada participación en el Semillero de Investigación Crecer. Correo electrónico: mariamosquera1017@hotmail.com*

Referencia Recomendada: Lozano-Plazas, J, E., & Mosquera-Pastrana, M. (2016). Reflexiones sobre el uso de pruebas psicométricas en el contexto educativo colombiano. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 168-172.

Resumen: La utilización de pruebas en el contexto educativo colombiano tiene como finalidad evidenciar los resultados particulares, institucionales y nacionales logrados en el sistema de formación pedagógica adquirida, los cuales están bajo los lineamientos de las políticas de educación nacional. No obstante, los parámetros utilizados no parecen ser contextualmente

sensibles a las diferencias y exigencias por las cuales atraviesan determinadas regiones o instituciones. Se plantea un análisis crítico de la situación y alternativas de solución que promuevan una evaluación integral, ecológica y sensible a la pluralidad en el sistema educativo del país.

Palabras Clave: Pruebas Psicométricas, Educación, Contextos.

Recibido: 14 de Junio de 2016 / **Aprobado:** 15 de Diciembre de 2016

Universidad Surcolombiana / Colombia

Introducción

A comienzos del siglo XX se generó en la psicología un gran afán por alcanzar los albores científicos en su saber, y para ello se empezaron a producir distintos tipos de pruebas, test, baterías y evaluaciones objetivas que evaluaban grandes aspectos del ser humano, entre ellos el área de la inteligencia y el saber. Aquel momento se convertiría próximamente en la tradición evaluativa de corte científicista por evaluar el contexto escolar en psicología (Marciales, 2012).

De esta manera, se iniciaría una gran avanzada por evaluar y cuantificar el alcance del rendimiento académico de los niños y jóvenes integrantes de distintas instituciones educativas con el fin de poder evaluar la educación prestada, y utilizándola a doble vía como un único medio para garantizar el ingreso a una educación superior marcada por los sistemas de producción dominantes, sin importar además, de las futuras brechas sociales gestantes características por el contexto de determinadas regiones del mundo, en especial, la de Colombia.

Desarrollo

En Latinoamérica y más específicamente en Colombia, se ha vivido una etapa denominada por algunos como la “modernización sin modernidad” (Corredor, 1992), la cual se caracteriza por el intento de ingresar al modelo de producción Norteamericano y Europeo sin evaluar ni analizar el estado actual de sus condiciones, generando de esta manera una gran diferencia entre lo que se quería mostrar y en lo que en realidad se era. De esta manera, sería entonces la educación una de las principales vertientes afectadas del país por su afán modernista, en donde la nación quería mostrar lo mejor de sí, con seres sumamente preparados, y para ello que mejor que evaluar cuantitativamente y con ayuda de la psicología científica, quien o quienes serían los que entraran a esta falsa denominada modernidad.

Es entonces, como se llega a la más profunda de las desigualdades del país, en donde se preparaba y educaba a una determinada y selecta clase social con fines sumamente individualistas y de preferencia para sus iguales, ¿o podría acaso un joven de condiciones económicas bajas y con la educación de la zona rural poder ingresar y ser parte activa de esta denominada modernidad?, ¿dejarían entonces las clases altas permitir que un joven no perteneciente a su grupo pudiese tener los mismos beneficios de los cuales ellos disfrutaban a causa de recibir una buena formación y prepararse para ser competente y posible obstáculo para ellos?

No obstante la sociedad al analizar esta paradoja decide implementar cambios y hasta 1930, como lo afirmó Helg (1987) la nación puso especial interés en la educación, la cual representó el único medio para realizar una verdadera integración nacional, en donde se debía preparar para ser en sí misma una sociedad más justa y feliz.

Esta idea de una sociedad nueva fracasaría por una oligarquía cada vez más apoderada de los recursos económicos, dejando ver de esta manera, grandes diferencias en cuanto a condiciones plenas y dignas para el fomento de la educación, debido a la falta de políticas que garantizase el equilibrio de condiciones y la prestación general del servicio de la docencia para la preparación de toda una nación.

Al transcurrir del tiempo se fue mejorando aunque de manera pausada e intermitente el mejoramiento de la educación en el país; sumando a esto, el cada vez más avanzado capitalismo que exigía la educación como el principal instrumento para la consolidación de una nación productora y competente para la actualidad, favoreciendo de esta manera la cada vez más incrementada utilización de pruebas que evaluaran que tan competente sería la institución educativa como cada estudiante en particular.

De esta manera se viviría un auge y sobreutilización de pruebas psicológicas, ya fuera para que un niño ingresara a la escuela, para medir sus conocimientos adquiridos, para el ingreso a la educación superior o para identificar si poseía alguna anomalía cognitiva, la cual además de impedir al niño, lo rotulaba y lo separaba de la sociedad, volviéndolo un niño no competente y terminar así, alejado del mundo y de sus oportunidades.

Es de especial interés ahora tratar los temas psicológicos relacionados a la realización de estas pruebas psicométricas en los niños y jóvenes de nuestro país; en donde factores personales como la ansiedad y el estrés iban directamente proporcionales a los factores socioeconómicos y estos últimos estrechamente ligados a las políticas histórico-contextuales y a la casi nula presencia de una ética que luchase por el equilibrio y la justicia de adquirir el pleno desarrollo dentro de la sociedad.

Entonces, se puede entender como lo enuncia Miñana (2006) "la humanidad ha legitimado las desigualdades, los privilegios, las imposiciones y las servidumbres a través de pruebas" (p.407), en donde queda confinada de una u otra forma el futuro de un ser a la mera expresión de un resultado cuantitativo de una prueba académica, que además, no evalúa los aspectos simbólicos ni culturales y queda confinada a la mera instrumentalización mnésica del conocimiento (Torrado, 2000).

Los aspectos psicológicos que se evidencian a gran escala, a pesar de que existan pocos trabajos que indaguen por sus efectos (Marciales, 2012), se pueden encontrar síntomas depresivos, cuadros de ansiedad, pensamientos catastróficos, episodios de estrés, ataques de pánico o angustia, y en el peor de los casos, intentos de suicidio o refugio en las drogas. La única etiología, al parecer común y existente, es el anhelo por alcanzar buenos resultados, alcanzar sus objetivos; y en el caso de las pruebas SABER o SABER PRO, mejorar sus condiciones y las de sus familias.

Ahora, el aspecto socioeconómico cabe entenderlo desde un plano analítico y crítico, pues es al parecer uno de las principales causas y consecuencias de la utilización de las pruebas; ya sea por un lado, al ingreso de una mejor institución educativa que brinde mejor formación y consolidación de un "status", como a la aspiración del mejoramiento de las condiciones económicas y laborales de los jóvenes –regulares- al ingresar a la educación superior, y por el otro lado, que aunque soporta la primera afirmación, hace referencia que a mayor gasto educativo, mejor calidad y formación académica se recibirá; cayendo en el reduccionismo de las representaciones sociales de clases y dejando a un lado el aspecto integral que debería fundamentar la educación, convirtiendo las pruebas psicológicas en una herramienta sumamente determinista y específica para cierta población.

Por tanto, las encargadas de que estas pruebas sean desde cierto punto deterministas, son las mismas políticas planteadas por los diferentes países, en este caso, Colombia, donde las pruebas psicométricas solo buscan evaluar ciertas áreas de conocimiento que determinarán –según creen ellos- el futuro y buena proyección laboral de un joven; convirtiéndola así en una evaluación ortodoxa y dejando a un lado las áreas y saberes que conforman a las personas como individuos pertenecientes a una cultura.

Conclusiones

Es por esto y el futuro de una sociedad más oportunista y equitativa, que las políticas deberían ser modificadas con el objeto de cumplir con los requisitos que conforman realmente y en su totalidad a la educación, es decir, que tomarán en cuenta los distintos tipos de formación y énfasis que se generan en las instituciones educativas, y aún más importante, reconozcan el gran valor simbólico y cultural con que cuentan los jóvenes. De esta manera se podría tener pruebas psicométricas fundamentadas políticamente en las llamadas competencias educativas del saber, ser y hacer.

Por último, se hace indispensable generar reflexión sobre el aspecto ético de las pruebas, pues en la actualidad no se encuentran fundamentadas para la heterogeneidad de la población y sus particularidades sociales, económicas y geográficas del país. Por

consiguiente, se vuelve indispensable que los psicólogos estandaricen y contextualicen las pruebas para la inserción y el reconocimiento del nivel educativo, además de cumplir con los más altos estándares estadísticos, pero lo que se hace aún más importante, es que cumplan con las exigencias y particularidades de nuestro contexto Colombiano, reconociendo las subjetividades y características ideográficas que nos constituyen como nación.

Pensando de esta forma, se reconoce que el ser humano no solo adquiere conocimientos teóricos de las ciencias, también es un ser social y por tanto, se debe educar y evaluar con pruebas íntegras e idóneas, por ende, se debe formar para generar capacidad de juicio autónomo, solidaridad, proyectos de vida, amor y disposición al diálogo (Bolívar, 2001), todo esto enmarcado en un plano de reconocimiento de diversos contextos que moldean al ser humano, aceptando y respetando además su historia, y enmarcándose en el que debería ser su principal objetivo, lograr que los sueños e intereses de niños y jóvenes se realicen mediante la educación, contribuyendo a su autorrealización y dentro de una nación equitativa e integradora.

Referencias

Bolívar, C. B. (2001) *Pedagogía y Psicología*. Revista Kinesis, Edición No. 31, pp- 97.

Corredor, C. (1992). *Los Límites de la Modernización*. Bogotá: CINEP.

Helg, A. (1987). *La Educación en Colombia, 1918-1957: Una Historia Social, Económica y Política*. Bogotá: CREC.

Marciales, G. P. (2012). *Psicología Educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Miñana, C. B. (2006). *Saberes locales y construcción de lo público en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

LA INTEGRACION SENSORIAL, CONCEPTO, DIFICULTADES Y PREVALENCIA

SENSORY INTEGRATION, CONCEPT, CHALLENGES AND PREVALENCE

Ps. Oscar A. Erazo Santander

Referencia Recomendada: Erazo-Santander, O. A. (2016). La integración sensorial, concepto, dificultades y prevalencia. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 173-193.

Resumen: El artículo busca la sensibilización conceptual del modelo teórico en integración sensorial descrito por la Dra. J. Ayres desde la década de los 60 y además describe su propuesta de desarrollo y sus patrones de dificultad nombradas con el trastorno de discriminación sensorial, trastorno de modularidad sensorial y trastorno de base motor por déficit sensorial, terminado con su etiología y prevalencia

Palabras Clave: Integración sensorial, Desarrollo sensorial, Déficit sensorial.

Abstract: The article seeks conceptual awareness of sensory integration theoretical model described by Dr. J. Ayres from the 60s and also describes his development proposal and named patterns of difficulty with sensory discrimination disorder, disorder. modularity and sensory motor disorder basic sensory deficits, finished with their etiology and prevalence.

Keywords: Sensory integration, Sensory development, Sensory deficits.

Recibido: 13 de Marzo de 2016 / **Aprobado:** 30 de Noviembre de 2016

Fundación Universitaria de Popayán / Colombia

Introducción

El concepto de integración sensorial (IS) fue estructurado en los 60 por J. Ayres, logrando el reconocimiento de tres líneas de investigación, a) el procesamiento de la información sensorial, b) el desarrollo sensorial y c) disfunciones de la IS (Del Moral, Pastor y Sanz, 2013; Zimmer y Desch, 2012). Su teoría es la consecuencia del estudio del sistema sensorial visual, auditivo, olfativo, gustativo, táctil, vestibular y propioceptivo, con relevancia en los tres últimos, al considerarse básicos en la maduración del sistema nervioso central (SNC) y ser los primeros en estabilizar el desarrollo cerebral, permitiendo la interpretación e integración de la información sensorial y la regulación y organización del desempeño ocupacional a un nivel cognitivo, motriz, lenguaje, aprendizaje, conducta, desarrollo de la personalidad y funcionalidad social, (Del Moral y cols. 2013; Egli y Campbell, 2014).

La Integración Sensorial

La IS es el, "proceso neurológico que organiza las sensaciones del propio cuerpo y del medio ambiente y hace posible usar el cuerpo efectivamente en el entorno" (Ayres, 2008; citado Del Moral y cols. 2013, p. 87), para las actividades del aprendizaje, acción motriz y organización conductual (Santana, 2009; Zimmer y Desch, 2012). Su importancia llevó a Ayres, a nombrarlo como el "alimento del cerebro" (Ayres, 2006, citado en Del Moral y cols. 2013, p. 89), ya que su activación desarrolla las estructuras cerebrales que permiten la plasticidad, habituación y aprendizaje.

Además por su importancia en el desarrollo de múltiples procesos funcionales neurológicos y neuropsicológicos como son, (Buitendag, 2009; Del Moral y cols. 2013; McIntosh, Miller, Shyu y Hagerman, 1999; Pollock, 2011).

- Registro, capacidad para percibir el estímulo a través de los órganos exteroceptivos (olfato, gusto, visión, audición y tacto), propioceptivo – vestibular, e interoceptivos (Medel y Vásquez, 2007).
- Modulación-regulación, capacidad para organizar la intensidad y naturaleza de las respuestas al estímulo en forma gradual y manteniendo un óptimo de alerta, a través de mecanismos de excitación e inhibición, produciendo un balance de respuesta apropiada (Dunn, 2001, citado en Medel y Vasquez, 2007).
- Discriminación, permitiendo la interpretación del estímulo y distinguir su relevancia, características y cualidades específicas.

- Integración, asociando los estímulos significativos para interpretar las demandas del entorno y las posibilidades de nuestro cuerpo para elaborar una respuesta adecuada (Del Moral y cols. 2013).

Procesos que son posibles por la activación de los órganos sensoriales al captar y realizar transducción a impulsos eléctricos y químicos de la estimulación exterior, generando un umbral sináptico que activa áreas cerebrales, como el cerebro primario (tallo, ganglios, hipotálamo, tálamo, amígdala, cerebelo, etc.), evolucionando a áreas de decodificación e integración (parietal, temporal, occipital) y definiéndose en áreas frontales, pre frontales y sensorio motrices, haciendo su retorno, hacia la medula espinal, con comportamientos adaptables.

Un ejemplo es la activación a través del input sensorial de los ganglios basales y núcleos de sustancia blanca subcortical que se conectan con lóbulos frontales y regresan al caudado, putamen y globo pálido, incluyendo el subtalámico y la sustancia nigra, recibiendo estímulos de la corteza cerebral, proyectados desde el área motora suplementaria y pre frontal, permitiendo la organización cognitiva y motriz, (Ayres 1998, citado en Kahn y Richter, 2011).

O la activación por la vía del cerebelo con proyecciones de la médula espinal e integrándose con el tálamo que lleva información espacial (periferia), dirigidas hacia la corteza motora y premotora, retornando a la médula por el tronco encefálico y regulando el timing, la coordinación sinérgica y la base del tono muscular.

El lóbulo parietal que integra la información táctil y kinestésica del lado contralateral, con la corteza somato sensorial primaria y secundaria y de asociación área 5 y 7, recibiendo información visual e influyendo en la coordinación ojo-mano y el aprendizaje de habilidades sobre la posición del cuerpo en el espacio. Integrándose las áreas frontales y pre frontales, comprometidas con la atención, secuenciación y organización, planeando el movimiento y consecuencias, estableciendo conexiones en la corteza motora primaria, proyectándose hacia la vía tracto cortico espinal y los músculos.

La corteza motora y pre motora recibe información y responde a estímulos visuales y somato sensoriales, preparando el cuerpo, cabeza y ojos para la coordinación de actividades, haciendo uso del tono muscular basal, el equilibrio y la generación de posturas dinámicas, ubicando partes del cuerpo, como las extremidades superiores y sistema visual para las destrezas motoras finas que permiten el aprendizaje motor, responde a estímulos propioceptivos, que se activan antes del inicio del movimiento o cuando se ensaya una actividad, participa en movimientos complejos con intencionalidad y secuencia y el habla voluntaria.

La activación y respuesta del sistema límbico con el hipotálamo, cuerpos mamilares y circunvoluciones cinguladas dan inicio a guardar recuerdos, aprender conductas nuevas y permitir el orden temporal y secuenciación de conductas. La amígdala da la alerta y modula emociones. Y el hipocampo organiza espacialmente el entorno y da uso efectivo de estímulos exteriores. La formación reticular con su red de neuronas y fibras, en el centro del tronco encefálico, contribuye a las funciones de control del nivel de alerta, modula el ritmo circadiano y con el sistema límbico e hipotálamo regula la homeostasis. También amortigua y filtra estímulos importantes y destaca los cruciales para la sobrevivencia y novedad, (Ayres, 1998, citado en Kahn y Richter, 2011).

En sí, el input sensorial permite al cerebro activarse y desarrollarse al establecer conexiones neurológicas que resultan en procesos neuropsicológicos, permitiéndole al individuo sobrevivir, vivir y adaptarse, (Ayres 1972, citado en Buitendag, 2009). Funcionalidad que depende de la capacidad del SNC para identificar, discriminar, modular y organizar la información junto con el desarrollo complejo de condiciones genéticas, químicas, biológicas y ambientales, (Del Moral y cols. 2013).

El Desarrollo Sensorial.

La IS, como todo proceso neuropsicológico tiene su base en las condiciones biológicas y químicas del SNC, sin embargo estas condiciones no son suficientes e implica el desarrollo de habilidades que permitan la integración de la múltiple información sensorial, (Ayres 2008; citado en Del Moral y cols. 2013). Para explicar este desarrollo, Lázaro (2008), describe que Ayres (1983 citado en Lázaro, 2008), diseño una técnica didáctica planteada en una pirámide y que perfeccionaría, Lázaro, Blasco y La granja (2010), en la misma forma piramidal pero integrada en cuatro fases, diez niveles y dos ejes transversales.

Desarrollo procesos superiores			Condu. adaptativa	6 a 12 años			
			Aprendiz academc	Autonom-persona			
		motrici fina		capacidad inhibición motriz			
Desarrollo perceptivo motor		Organización espacial	Estructura espacio temporal				
		Destrezas del lenguaje	Habili juego simbólico	Control atenció	3-6- años		
	Coordinavisomotri		Percepción del propio cuerpo		Ajuste cont.postural		
Desarrollo sensorio motor	Esquema corporal		Conciencia lateral		Concienc-respiraci	Capacidad IS	1 – 3 años
	Tono y relajación		Equilibrio coordinac	Madurez de reflejos		Planificación motriz (praxias)	
Sistemas sensoriales	Vista	Olfato	Oído		interocepcion		1
	Tacto	Orientación laberintico –vestibular				propioceptivo	año
SISTEMA NERVIOSO CENTRAL.							

Imagen 1. Pirámide del desarrollo. Fuente: Lázaro y Berruezo (2009, citado en Lazaro, Blasco y La granja 2010

En la base está el SNC que establece el orden ascendente seguido de la primera fase denominada sistemas sensoriales (primer año), se ubica el primer nivel de desarrollo, táctil, vestibular y propioceptivo. El segundo nivel desarrolla los sentidos de la visión, audición, olfato, gusto e interocepción. Con la base estructurada se da el desarrollo de la segunda fase sensorio motor (1 a 3 años), con el tercer nivel de tono y relajación; equilibrio y coordinación, dinámica general; madurez de reflejos; y planificación motriz (praxis), desarrollando el cuarto nivel con el esquema corporal, conciencia lateral, conciencia de la respiración y capacidad de IS.

La tercera fase se denomina desarrollo perceptivo-motor (3 a 6 años) e integra el quinto nivel desarrollando la imagen corporal, coordinación viso-motriz, percepción del propio cuerpo y el ajuste y control postural. El sexto nivel despliega las destrezas del lenguaje, habilidades para el juego simbólico y el control de la atención. El séptimo nivel compone la organización espacial y la estructuración espacio-temporal, abriendo el camino para la cuarta fase que activa el desarrollo de los procesos superiores (6 a 12 años) con el octavo nivel conformado por motricidad fina y la capacidad de inhibición motriz. El noveno nivel conforma el aprendizaje académico y autonomía personal y el décimo nivel, queda constituido por la conducta adaptativa. La pirámide se complementa con dos vectores que traspasan todo el desarrollo humano y se constituyen como conductas transversales. El de la izquierda se define como emoción a las habilidades sociales y el de la derecha como de la Interacción al símbolo.

Se aclara que el desarrollo depende de las condiciones filogenéticas y ontogenéticas y en las que según Ayres (1983, citado en Lazaro, 2008), ninguna de estas funciones se desarrollan a una edad específica, en si el cerebro procesa cada nivel de la IS durante toda la infancia. En los dos primeros meses, su sistema nervioso opera en el primer nivel de integración, un poco menos en el segundo y no tanto en el tercero. Al año, el primer y segundo nivel son los más importantes, mientras que el tercero empieza a serlo un poco más. A los tres años, todavía está trabajando en el primero, segundo y tercero, y empieza con el cuarto. A los seis años, el primer nivel debería estar completo, el segundo casi completo, el tercero todavía activo y el cuarto empezaría a ser importante. El niño aprende las mismas cosas una y otra vez, pero así el niño se ubique en la última etapa seguirá desarrollando la habilidad de la IS.

Dificultades de la Integración Sensorial

La tercera línea de profundización de la Dra. Ayres, se vincula a las disfunciones de la IS, resultado de un procesamiento sensorial ineficaz. Según las metáforas de Ayres, es como una "indigestión sensorial" o un "atasco de circulación" a nivel cerebral (Ayres, 2008, citado en Del Moral y cols. 2013, p. 97), que no permite los mecanismos de plasticidad,

habituaación y sensibilizaación (Fisher y Murray, 1991, citados en McIntosh y cols. 1999). Este mal procesamiento podría originarse por,

- 1) Producto sensorial ineficaz, cuando el SNC capta poca o demasiada informaación, impidiendo una reacciaón significativa. Esta capacidad alta o baja de registrar hacen al individuo híper o hipo sensible y es causante de respuestas híper o hipo responsivas. La persona con registro bajo casi no notan los acontecimientos sensoriales, (Dunn 2001, citado en Medel y Vasquez, 2007) y el hipersensible tiene tan alto el registro que es difícil su regulaaón (Stock, 1998, citado en Medel y Vasquez, 2007).
- 2) Desorganizaación neurológica, se puede dar cuando, a) el cerebro no recibe estímulos sensoriales debido a una desconexión, b) el cerebro recibe mensajes sensoriales erróneos o c) el cerebro recibe mensajes sensoriales constantemente pero no los conecta correctamente con otros mensajes sensoriales para producir una respuesta significativa (Stock, 1998, citado en Medel y Vasquez, 2007).
- 3) La respuesta motora, lenguaje o emoción es ineficiente y el cerebro no percibe el feedback de lo que hacemos para actuar de forma adecuada.

Las causas originarían diversos problemas que Miller (2007; citado en Egli y Campbell, 2014), organizaría en tres subpatrones, (Dunn, 1997, citado en McIntosh y cols. 1999; Miller, Anzalone, Lane, Cermak y Osten, citados en Buitendag, 2009; Pérez, 2012; Zimmer y Desch, 2012).

Tabla 14. Clasificación del trastorno del procesamiento sensorial.

Trastorno de modulaación sensorial.	Trastorno motor de base sensorial	Trastorno de discriminaación sensorial.
Hiperresponsivo	Dispraxia	Visual, audición, táctil, vestibular, propiocepción, gusto y olfato.
Hipo responsivo	Trastorno postural	
Buscador sensorial		

Fuente: Miller (2007, citado en Mendel y Vásquez 2007); Pérez (2012).

A) Trastorno de discriminaación sensorial, dificultad para percibir e integrar las cualidades de la informaación sensorial, ocasionado por problemas físicos o del desarrollo en habilidades sensoriales (Del Moral y cols. 2013; Egli y Campbell, 2014), produciendo equivocadas percepciones de estímulos visuales, auditivos y táctiles, entre otros (Pollock, 2011), por ejemplo.

A.1) Disfunción vestibular: la función se da con el sentido del propio movimiento que provee orientación en relación a la gravedad (Hem, 1988, citado en Medel y Vasquez, 2007), estructura los niveles de alerta y activación emocional y contribuye al bienestar físico y psíquico, buscando el control; si quiere calmarse busca mecerse y si salta y baila desea activarse (Lázaro, 2008). Crea modelos de integración con el propioceptivo para proveer una experiencia unificada de movimiento. Permite el control postural y la habilidad de asumir diferentes posiciones contra gravedad y definición del tono muscular (Montgomery, 1985, citado en Medel y Vásquez, 2007), permite el uso coordinado de ambos lados del cuerpo y capacidad para proyectar secuencias de acciones en el espacio y tiempo (Ayres, 1972, 1979, 1989; Fisher, 1991, citado en Medel y Vasquez, 2007), con movimientos compensatorios del ojo y ajuste de la posición de cabeza, (Gordon, Anzalone y Hanft, citado en Del Moral y cols. 2013), en hiporesponsividad, baja la activación de alerta pero en buscador sensorial, se estimula con saltos, giros, movimientos bruscos e impulsivos, en hipersensibilidad, no es capaz de modular la intensidad generando dos subtipos: a) inseguridad gravitacional, sensible al movimiento y posición de la cabeza y b) intolerancia o aversión al movimiento, sensible a movimientos rápidos y con giros, resultándole muy desagradable (Egli y Campbell, 2014). Afecta las condiciones visoespaciales, alerta, atención y concentración (Cohn, May-Benson y Teasdale, 2011).

A.2) Disfunción propioceptiva: tiene la función de informar la ubicación, articulación, contracción, inclinación, comprensión, extensión, etc., de los músculos y tendones y ubica cada una de las partes del cuerpo con su movimiento (Ayres, 1979, citado en Medel y Vasquez, 2007), sus respuestas permiten la organización postural, la intensidad de la fuerza, organización del movimiento, protección del cuerpo, genera capacidad de tolerar las posiciones con soporte de peso y posición y articula el movimiento pasivo, realiza respuestas integradas cuando genera discriminación y localización de partes del cuerpo en el espacio, gradúa la fuerza en la contracción y temporalidad (timing) del movimiento (Fisher, 1991, citado en Medel y Vasquez, 2007), retroalimenta respuestas motoras activas y asiste en la internalización de patrones motores, contribuye en motricidad gruesa, fina, óculo – manual y control motor – oral.

En hipo sensibilidad, provoca un tono muscular bajo, retraso en el desarrollo psicomotor, déficit de integración entre la propiocepción-vestibular y órganos exteroceptivos, torpeza motriz y descoordinación. En híper, es impulsivo con desorganización corporal, evita soportar peso y alimentos crujiente y cambios continuos de posición (Egli y Campbell, 2014), problemas para articular la proximidad, planeación motriz y el uso coordinado de las manos y los pies con desorganización entre la mente y el cuerpo (Blanche 2005, citado en Medel y Vasquez, 2007).

Con integración propioceptiva y vestibular, genera problemas en el equilibrio, control vestibular y motriz y las respuestas que se generan entre las asociaciones inter-sensoriales y de adaptación temporo- espacial (yo-yo, yo-otros, yo-objeto, yo-ambientes), y de espacio cercano (yo-distancia), abstracción, espacio y tiempo global. Además de las respuestas que se generan en la triada vestibular – cervical – ocular, que mantienen la posición del cuerpo en relación a la cabeza, tono y postura de alineación, organización de receptores visuales e integración bilateral y de la respuesta de percepción espacial con la integración de la alerta, exploración y manipulación (Medel y Vásquez, 2007), dificultad en los procesos gráficos, vestimenta y orientación espacial (Imperatore, 2005) que concluyen en retrasos matemáticos y secuencialidad numérica. (Lazaro, 2008; Polatajko, Law, Miller, Schaffer y Macnab, 1991).

A.3) Disfunción táctil, en hiporesponsividad, busca estímulos, tocando, acariciando y estando en contacto. En híper, es común la defensividad táctil ante estímulos inofensivos, afectando la capacidad para acercarse o evita tocar y soportar ciertas texturas (arena, agua, etc.), no reconoce su esquema corporal (Bundy, Lane, Murray, 2002, citado en Beaudry, 2006) y provocan dificultades en la ducha, vestido, comida con un estado de hiperalerta (Del Moral y cols. 2013).

A.4) Disfuncionalidad auditiva, en hiporesponsividad es evitativo, temeroso, desconcentrado y sordo, pero en híper genera ansiedad e hipervigilancia, llevándolo a no asistir a lugares con mucha gente o con ruidos fuertes, con problemas fonéticos, conciencia fonológica (Buitendag, 2009) y retrasos en el lenguaje y la comunicación (DeGanci, 2000, citado en Pérez, 2012; Parham, 1998, citado en Imperatore, 2005).

A.5) Déficit visual, es un sistema de alta asociación con otros sistemas y es uno de los más afectados en la niñez, entre el 40% y el 70% de los niños en preescolar tienen deterioros visuales (Blanche 2005, citado en Medel y Vásquez, 2007), que llevan al déficit perceptivo visual y viso motor, con consecuencias en la localización, orientación y seguimiento, disminuye el estado de alerta y genera perturbaciones en el movimiento ocular y la cabeza que producen el retraso motriz fino, puede incluir estrabismo con destrezas deficientes en lectura y matemática.

A.6) Déficit gustativo y olfativo, lleva a tener una dieta restringida con limitación en los alimentos, preferencias obsesivas al gusto y rechazo a las texturas, (Bundy, Lane, Murray, 2002, citado en Beaudry, 2006). En olfativo muestra respuestas fuertes a perfumes, desodorantes u olores de la cocina (Egli y Campbell, 2014).

Los problemas de discriminación sensorial alteran las posibilidades de percepción de forma, figura y fondo y no permiten la adecuada IS (táctil-propioceptiva, táctil- visual,

táctil- olfativo-gustativo, vestibular- propioceptivo, vestibular- visual, vestibular-auditivo, auditivo-visual) (Smith, 1999, citado en Medel y Vasquez, 2007). Hanft, Miller y Lane (2000) en forma de resumen elaboraron la siguiente tabla en la que explican las diferentes características del trastorno

Tabla 15. Ejemplos de comportamientos observados en disfunción de discriminación sensorial.

S. sensorial	Comportamiento
	Puede tener dificultad para:
Discriminación táctil.	• Diferenciar los objetos por el tacto o completar las actividades diarias sin señales visuales, ejemplo, introducir la cuchara en la boca, no percibe si la ropa esta torcida o desorganizada, encontrar las llaves en un bolso o en un bolsillo. • Identificar partes del cuerpo sin mirarlas. • Manipulación de objetos pequeños y herramientas sin visión (ejemplo, lápiz, objetos de plata, un destornillador).
Olfatía.	• Diferenciación de olores y sabores sin señales visuales. • Alertar a la relevancia de ciertos olores, ejemplo, quema de tostadas o gas.
Discriminación auditiva	• Diferenciar y recordar palabras y sonidos similares, ejemplo, murciélago – lago, pino – lino. • Después de dos o más instrucciones, puede hacer fácilmente una. • Juzgar la fuente de sonido. • Juzgar la distancia por el sonido y la ubicación, ejemplo, confundido por eco en los pasillos, la dirección de donde un coche se acerca. • Centrarse en o reconocer un sonido específico en presencia de ruido de fondo.
Discriminación visual.	• Percibir la forma y espacio y las relaciones entre objetos, ejemplo, la distinción entre p de q. • Reconocer el juego, y la categorización de color, textura, forma y tamaño. • Escaneo de imágenes secuenciales y cambiar el foco visual rápidamente. • guiar visualmente los movimientos de motricidad fina, ejemplo, colorear dentro de las líneas o golpear una pelota con un bate. • Reconocer los símbolos y gestos. • Percibir la profundidad, distancia, ubicación de los límites, y el espacio entre los objetos. • Diferenciar primer plano de las imágenes de fondo.
Vestibular y propioceptiva.	• Mantener el equilibrio, especialmente cuando se mueve. • El conocimiento de la posición del cuerpo en el espacio y su relación con el entorno. • Mantener una postura erguida al sentarse o permanecer parado por un período de tiempo. • Determinación de la posición al montar en atracciones de feria o durante actividades similares (por ejemplo, boca abajo o de lado). • Determinar el movimiento del cuerpo en comparación con el movimiento de los objetos

y las personas en el entorno.

- Medir la fuerza correcta para usar con personas u objetos (ejemplo, escribir con un lápiz o dar un abrazo).

Fuente: Hanft, Miller, y Lane (2000).

B) Trastorno de regulación o modulación sensorial, incapacidad que tiene el SNC, para organizar jerárquicamente la asistencia a los estímulos, permite filtrar estímulos innecesarios y no mantiene una óptima arousal para la estimulación pertinente (Bar-Shalita, Vatine y Parush, 2008; Buitendag, 2009), no permitiendo la auto regulación para la habituación y planeación sensorio-motriz. La forma en como el SNC del individuo organiza la información ha llevado a nombrar la existencia de tres subtipos.

B.1) hiperresponsivo, caracterizado por la respuesta hipersensible a los estímulos, manteniendo un umbral alto y generando reactividad conductual. Dunn y Bennett (2002, citados en Pérez, Ballabriga, Doval y Caldeira, 2011) los describen temerosos, evitadores de sonidos y de presión, afectando sus procesos de concentración. Su autorregulación se encuadra en 2 formas: el receloso/cauteloso (síntomas de evitación a los estímulos), se asusta con frecuencia, ansioso, y preocupado de la vista, sonido y movimiento que puede ser abrumador (Pérez y cols. 2011) y el negativista/desafiante (respuesta oposicionista, agresivo y de humor negativo), es exigente, enojado, y terco, defensivo táctilmente, sobre-reactivo al dormir y con mal procesamiento auditivo.

B.2) hipo responsivo (Pérez, 2012), con baja reactividad sensorial, es pasivo, inatento y parece absorto, con necesidad de estímulos intensos para iniciar una actividad. Y B.3) buscador sensorial, tiene baja reactividad al igual que el hipo responsivo, pero con necesidad de aumentar la intensidad del input sensorial, generando comportamientos impulsivos, hiperactivos y desorganizados, (Medel y Vásquez, 2007; Parham y Mailloux, 1996, citado en McIntosh y cols. 1999; Pérez, 2012). Para resumir, Hanft y cols. (2000) describen la siguiente tabla que contiene los elementos más notorios de este trastorno.

Tabla 16. Ejemplos de comportamientos observables en TMS.

Comportamientos hipo responsivo.	Comportamiento hiperresponsivo.
Dominio sensorial: Mal funcionamiento de la modulación táctil	
Disminución de las respuestas: "fuera de contacto" con el cuerpo, incluyendo al tanto de las manos sucias y la cara o de trenzado prendas de vestir; reacciones a dolor o contusiones reducidas, comer desordenado.	Respuestas exageradas: responde agresivamente para tocar o toque imaginado, molesto por vestirse, bañarse, y/o comer.
Busca sensación: Toques con otros con	Se retira o evita sensación: Evita las actividades del grupo, evita juego táctil.

demasiada frecuencia o demasiado duro (incluyendo compañeros, mascotas y objetos), toca, bocas pelo y otros objetos constantemente.

Dominio sensorial: Mal funcionamiento de la modulación de estímulos vestibulares.

Disminución de las respuestas: Lento se marear, no puede girar o columpiarse por largos períodos de tiempo. Busca sensación: hiperactiva, busca continuamente movimiento, saltando y corriendo, se involucra en comportamientos de riesgo incluyendo la escalada de alturas o moviéndose demasiado rápido para su seguridad.

Respuestas exageradas: Asustado o se enferma con el movimiento o cuando los pies se despegan del suelo (es decir, no le gusta el zona de juegos o paseos en coche). Se retira y evita la sensación: Muy cauteloso y dispuestos a tomar riesgos de movimiento; miedo a las alturas, ascensores, y escaleras mecánicas.

Dominio sensorial: Disfunción en la modulación propioceptiva.

Disminución de las respuestas: Ignorante de la posición del cuerpo y movimiento en el espacio, derriba las bebidas y choca contra las paredes y la gente; torpe cuando se viste, juega y en la escritura; mala postura, inconsciente de la aplicación de mucha fuerza en el juego, el deporte y la interacción interpersonal.

Busca sensación: anhela saltar, rodar o en actividades de choque, se palmea la cabeza, brazos y piernas; constantemente aprieta y golpea objetos o chupa en las manos y la boca.

Respuestas exageradas: Responde de mayor forma a contacto físico tales como abrazos, tomados de la mano, o ayudas físicas; incómodo en saltar, correr, o actividades de gimnasia y muchos deportes.

Se retira o evita sensación: Evita o le disgustan las actividades que el movimiento le demandan en partes del cuerpo tales como saltar o colgarse, insiste en una dieta de alimentos con texturas limitadas.

Discriminación sensorial: Mal funcionamiento de la modulación visual.

Disminución de las respuestas: no se da cuenta de los detalles en los alrededores o en los libros, no puede encontrar un objeto específico de entre muchos en cajones y estantes. Busca sensación: Premios y experiencias estimulantes visuales incluyendo jugar con linternas y disfrutando de parpadeo, luces, juega videojuegos y en las máquinas recreativas durante horas, se pone cerca de la televisión.

Respuestas exageradas: dificultad al cambiar la mirada de uno oponerse a otro, se cansa fácilmente o se vuelve irritable cuando asiste a las tareas visuales complejas

Retira y evita la sensación: Evita o se siente incómodo en entornos visualmente estimulantes, evita ojo contacto, le gusta la iluminación tenue, siempre gafas de sol.

Discriminación sensorial: Disfunción de la modulación auditiva.

Disminución de las respuestas: Dificultad para ajustar su volumen al hablar.

Busca sensación: Prefiere los sonidos fuertes, televisión y radio fuerte sonido todo el tiempo; constantemente habla, canta, o hace ruidos con la boca y las manos

Respuestas exageradas: Dificultad para filtrado de ruido en un salón de clases, disgustos y sobre reacciona a sonidos fuertes. Retira y evita la sensación: se aleja de alta sonidos y pueden cubrir las orejas cuando él o ella escucha sirenas o llorando en una multitud ruidosa o durante los fuegos artificiales.

Discriminación sensorial: disfunción en la modularidad olfativa.

Disminución de las respuestas: no se da cuenta de los olores, incluso cuando son intensos u ofensivos, no puede distinguir entre los olores,

Respuestas exageradas: No le gustan ciertos restaurantes, personas, o los animales domésticos porque huelen

dice toda la comida sabe igual.	"asqueroso"; evita cocinar.
Busca sensación: Prefiere gustos fuertes y distintos olores en los alimentos, utiliza el sentido del olfato de manera inadecuada, olfatea personas.	Se está preparando la cena; encuentra la mayoría de los olores ofensivos. Se retira y evita la sensación: Puede negarse a comer de todo o no probar nuevos alimentos.

Fuente: Hanft, Miller y Lane (2000).

C) Trastorno motor con base sensorial, déficit en la estructura corporal y la capacidad para la praxis organizada. Se divide en dos subtipos, a) dificultad de la coordinación y control postural, caracterizado por un tono disminuido, mala estabilidad de base y equilibrio, problemas en ajustes posturales, disminución en el control motor bilateral y ocular y estabilidad motriz, poca resistencia, se apoya en objetos, puede parecer perezoso, débil, sin motivación, falta de atención y b) dispraxia, dificultad para planear y organizar el comportamiento y el movimiento, siendo de alta complejidad al tener relación entre la mente y el cuerpo y el uso de objetos, herramientas y resolución de problemas, con déficit para organizar la información y formular planes que incluya secuencias, tiempo y ejecución del movimiento además de reconocer lo que se debe hacer, qué hacer y cómo hacerlo (Loux, 1984; citado en Díaz, 2006).

Respecto a la praxis, se debe mencionar que esta se desarrolla en tres procesos, 1) ideación o conceptualización, es la organización de la información para cumplir con una intencionalidad e integra habilidades de abstracción, organización y funcionalidad cognitiva. 2) planificación de un plan de acción o planificación motora, es un plan interno consciente que se produce antes de la ejecución del acto motor, ordenando y jerarquizando con condiciones sensoriales y mentales para su uso y creando una estrategia para el logro del objetivo y 3) ejecución del acto motor, es la etapa final de la praxis y depende de las dos etapas iniciales (Ayres, citado en Buitendag, 2009).

Estos procedimientos dependen de habilidades previas en la organización de procesos del desarrollo motriz (Singer, 1980, citado en Díaz, 2006) enfocados en condiciones cognitivas y aprendidas y de coordinación en funciones ejecutivas y motrices, (Cohn y cols. 2011), por lo general su déficit estructura retrasos cognitivos generales (DeGanci, 2000, citado en Pérez, 2012; Polatajko y cols. 1991).

Kahn y Richter (2011), describen que el niño con TIS es desordenado con déficit de motricidad fina, alteraciones en la organización del juego, tareas y coordinación de conductas de la vida diaria. Buitendag K. (2009), los nombra con déficit para el uso de cremalleras, definir la lateralidad, uso de tijeras y torpeza motriz (DeGangi, 2000 citado en Pérez, 2012), déficit en secuencias, operaciones, desarrollo del pensamiento e inteligencia (Beaudry, 2006), aspectos notorios en dislexia y discalculia (Lazaro, 2008) y

común en el buscador sensorial, que se nota impulsivo, agitado y descontrolado, no mide el peligro y buscando desenfrenadamente el input sensorial (Imperatore, 2005).

Según Murray y Slutsky (citado en Buitendag, 2009), existen cuatro tipos de desarrollo dispráxico:

- 1) somatodispraxia, reconocida por la torpeza motriz, mala discriminación táctil, esquema corporal pobre, pobre motricidad fina y problemas en las habilidades motoras gruesas y del motor oral.
- 2) déficit de integración bilateral y secuenciación, ocurre cuando los niños tienen dificultad para identificar los dos lados del cuerpo juntos de manera coordinada. No desarrollan un dominio de la mano hábil, evitan cruzar la línea media del cuerpo y la experiencia de dificultad con los movimientos impacientes. Se cree que es un trastorno de la praxis debido al procesamiento alterado en el sistema vestibular- propioceptivo.
- 3) dispraxia de orden verbal, son niños que no pueden físicamente asumir posturas en el orden verbal.
- 4) dispraxia de IS, que se muestra según el órgano sensorial en déficit y su mala integración, como la visiodispraxia, que altera la percepción de forma y espacio, transformando los movimientos visual- motor y proyectándose en problemas de coordinación y construcción visual. Se puede dar una somatodispraxia, con déficit en la planificación motora que dependen del esquema corporal o de un modelo interno del cuerpo en acción que es referenciado por la conciencia táctil en asociación con la sensación propioceptiva y vestibular del movimiento activo (Ayres, citado en Buitendag K. 2009).

La dispraxia también depende de la forma en que el niño module la información, en buscador sensorial, es desorganizado y altamente impulsivo, pero en hiperresponsividad, la tendencia es a evitar o huir de la estimulación estresante, afectando sus condiciones de adaptabilidad (Buitendag, 2009). Para resumir, Hanft y cols. (2000), propusieron la siguiente tabla.

Tabla 17. Ejemplos de comportamientos observables en dispraxia.

Componentes	Cognitivo - comportamiento
Pueden tener las siguientes dificultades.	
Ideación.	

- Decidir qué hacer y cómo hacerlo (Eje. hacer una cometa con cuerda, pegamento, papel y pintura).
- Creativamente determinar cómo armar objetos y materiales para actividades de juego y proyectos de la escuela o de trabajo.
- La traducción de ideas o imágenes al lenguaje o acciones para el juego, la escuela y el trabajo.
- Originar nuevas ideas acerca de qué hacer o tomar el papel de líder.
- La espontaneidad durante el juego, actividades de escuela o trabajo.

Planificación

- La organización de una serie de acciones o actividades para producir un movimiento intencional.
- Encontrar otra manera de jugar un nuevo juego o incorporar nuevas acciones, (Eje. patinar hacia atrás).

Secuenciación

- Combinación de varios pasos en una actividad, podría completar cada pieza por separado.

Componente. Motor

Dificultades en el comportamiento.

Motor grueso

- Aprender movimientos gruesos y suaves en la ejecución de actividades motrices, aprender nuevos comportamientos que requieren grandes movimientos (Eje. andar en bicicleta, bombeo de un columpio).
- La transición de una posición del cuerpo a otra con secuenciación y momento adecuado.

Movimiento fino.

- Aprender a organizar suavemente la ejecución de actividades motrices nuevas que requieren de la mano y movimientos de los dedos (Eje. ensartar agujas).
- movimientos de la mano dirigido por la vista (ejemplo, el corte de una foto de una revista)

Motor oral.

- La coordinación de la respiración con movimientos de la boca y de la lengua para chupar, masticar, y soplar.
- El uso de gestos faciales adecuados durante las interacciones.

Motor visual.

- La coordinación ojo-mano (en, escribir, colorear dentro de las líneas, atarse los zapatos).
- Replicación de estructuras tridimensionales (Eje. edificio con Legos).

Fuente: Hanft, Miller y Lane (2000).

Es de anotar que según Ayres (1998, citado en Medel y Vasquez, 2007), nadie puede tener una IS perfecta, ni tampoco tan mal estructurada, de ahí que la disfunción puede ser sutil y causar una variedad desconcertante de síntomas. Incluso un individuo podría tener un amplio espectro de síntomas en el que integre problemas de discriminación, modularidad y dispraxia o podría tener niveles más altos en un déficit que otro (Hanft, Miller, y Lane, 2000). Situación que ha llevado a Egli y Campbell (2014) a nombrar un modelo de reactividad mixto que muestra diferentes patrones cognitivos y conductuales y dependiente de la sensibilidad a los estímulos.

El TIS y otras dificultades.

La literatura nombra que el problema de IS, afecta las condiciones afectivas, conductuales y sociales, (Fisher, Murray y Bundy, citados en Buitendag, 2009; Medel y Vasquez, 2007), en donde es común la ansiedad, depresión, labilidad emocional y estrés

(Ben-Sasson, Cermak, Orsmond, Carter y Fogg, 2007; Briggs-Gowan 2006, citados en Pérez, 2012; Cohn y Cermak, 1998; Cohn y cols. 2011; Imperatore, 2005), que dependen de la modularidad sensorial; por ejemplo, en el hipo responsivo, es común el ensimismamiento, evitación y dificultades de regulación con temperamento difícil (Dale, O'Hara y Schein, 2011; Dunn, 2001, citados en Pérez, 2012).

El niño con problemas de IS, tiene dificultad para lograr condiciones de adaptabilidad y retroalimentación apropiada. Sus problemas generan respuestas en los adultos quienes responden con pautas de crianza negativas, que estructuran ideas irracionales sobre la autoestima y el autoconcepto (Polatajko y cols. 1991). Lazaro (2008) señala que los niños con problemas motores, atención o sensorialidad en la adolescencia son menos competentes, con menor apoyo social, alta ansiedad y menor estima personal y dificultades en la regulación emocional (Dewey, Kaplan, Crawford y Wilson, 2002 citados en Bar-Shalita y cols. 2008).

La mala praxis no permite la adaptabilidad y genera discriminación y rechazo de los otros, afectando el aprendizaje de habilidades en auto regulación y motivación (Lazaro, 2008) e interviniendo en la estructuración de problemas emocionales y la dificultad para aprender a desarrollar positivas relaciones, estos procesos terminan con problemas de la conducta en el 73%, (Gouze, 2009, citado en Pérez y cols. 2011) y el 95% de niños con TIS (DeGangi, 2000, citado en Pérez, 2012).

La continua relación entre TIS, dispraxia y problemas de conducta ha llevado a Cohn, May-Benson y Teasdale, 2011) a nombrar que en los programas de evaluación de niños con desorden sensorial, se deben incluir instrumentos entre escalas y test de valoración de factores internalizantes y externalizantes, como el child behavior checklist (Achenbach y Edelbrock, 1991, citado en Cohn y cols. 2011), la escala revisada de Conners (Conners, 1997, citado en Cohn y cols. 2011) y el cuestionario de situaciones de casa-revisado (DuPaul y Barkley, 1992, citado en Cohn y cols. 2011).

Y es que la adaptabilidad es primordial, de ahí que Parham y Mailloux (1996, citado en Cohn y cols. 2011; p. 107), dentro de su programa de intervención para niños con TIS, lo incluyan como uno de sus objetivos principales,

- a) el aumento de la frecuencia o duración de las respuestas de adaptación; b) el desarrollo de respuestas de adaptación cada vez más complejas; c) aumento de autoconfianza y autoestima, d) mejora de las habilidades motoras gruesas y finas; e) mejoramiento de la vida diaria y las habilidades personales – sociales y f) mejora en el plano cognitivo, el lenguaje y el rendimiento académico.

El logro adaptativo tiene alcances amplios en el desarrollo cognitivo y afectivo del niño por ejemplo, si logra sentarse a comer tranquilo y auto regulado en una mesa por un poco más de tiempo, puede disfrutar de la compañía, la comunicación y la cercanía de su familia, lo que hace aumentar su afectividad y mejora su personalidad.

Al afectarse la conducta del niño, también se afectan las relaciones sociales. Beaudry (2006), explica que el comportamiento descontrolado o inatento, crea dificultades de adaptabilidad, generando condiciones inadecuadas con las relaciones sociales en especial con sus cuidadores (Consejo Interdisciplinario de Desarrollo y Trastornos del Aprendizaje, 2005; Miller, Nielson, Schoen, y Brett-Green, 2009, citados en Cohn y cols. 2011). Y es por que la regulación entre la relación del niño y el adulto es controlada por este último, quien nombra las reglas de retroalimentación. Reglas que no pueden ser cumplidas por el niño con el desorden, generando conflictos y siendo etiquetado como indisciplinado, sordo y desobediente. Denominaciones que aumentan la frecuencia de consultas a psicólogos y psiquiatras, sobre los problemas de inquietud, molestia o poca capacidad de auto regulación del estudiante (Medel y Vásquez, 2007).

Los problemas entre el niño y sus padres, fueron analizados por Cohn y cols. (2011), utilizando el instrumento de evaluación del procesamiento sensorial (ESP) y la escala de padres de crianza y competencia, con el fin de obtener relaciones entre las dos variables, en sus resultados describen que los padres de hijos con TIS, son incompetentes en la capacidad para tratar al niño, manejan un alto nivel de stress y presentan problemas emocionales siendo la frustración la más común. Esta incompetencia también es nombrada en Medel y Vásquez (2007), en Santiago de Chile, los cuales analizaron los factores de riesgo de presentar TDAH y déficit de IS y encontraron que presentan mayor riesgo de tener déficit de IS los hijos que tenían padres con dificultades socioeconómicas, que no interaccionaban con los niños y tenían pocas experiencias de juego y exploración, los autores concluyen que hay una estrecha relación entre la forma de crianza y de ofrecer estimulación y afecto en el fenómeno del déficit de IS. Incluso Kahn y Richter (2011), consideran que el riesgo es del 50% de padecer el TIS, si la madre es soltera, con padres adolescentes o con poco tiempo de interacción y juego.

Diagnóstico y prevalencia.

Si bien la disfunción de IS fue definida en los años 60 (Ayres, 1963, citado en Pérez, 2012), este no hace parte del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IVTR (Apa, 2002), pero si aparece en los textos de paidopsiquiatría como en la clasificación del DC: 0-3R (Zero to three, 2005, citado en Pérez, 2012) y se conoce como trastorno de regulación del procesamiento sensorial. En el DC: 0-3R (Zero to Three, 2005, citado en Pérez, 2012) es una categoría clínica primaria, en la clasificación multiaxial y

que se diagnostica cuando existe, "dificultades sensoriales, motoras, de procesamiento, organización o integración de la información, que se asientan sobre una base constitucional o madurativa y que se asocian a patrones de comportamiento y emocionales poco adaptativos, observables independientemente de la existencia de otros síntomas particulares" (Zero to Three, 2005, citado en Pérez R. 2012, p. 109). Estas dificultades deben ser suficientemente intensas como para interferir en las rutinas diarias y darse en contextos y relaciones diferentes pudiendo ser diagnosticado a partir de los 6 meses.

Las causas del trastorno no han sido identificadas con claridad siendo considerado multicausal y en el que se nombran factores de riesgo genético, parto prematuro, factores pre-peri y posnatales (problemas de salud materna, infecciones, estrés, medicamentos), trauma del nacimiento, ictericia, problemas de salud infantil, exposición a toxinas (nicotina, alcohol, drogas, metales pesados) y desarrollo en ambientes hostiles como orfanatos, privación sensorial, exposición a situaciones traumáticas, negligencia y abuso (Egli y Campbell, 2014).

La prevalencia del trastorno depende de su metodología y población por ejemplo en Estados Unidos la prevalencia es del 10 al 12% (Ayres 1989, Ermer y Dunn 1998, citado en McIntosh y cols. 1999), pero Baranek (1997, citado en McIntosh y cols. 1999), lo nombra en 30%. Y Bar-Shalita y cols. (2008), considera la prevalencia del 3% al 15%, este último también es nombrado en los estudios de Kimball (1997); Dunn (1997); Parham y Mailloux (2001) (citados en Bar-Shalita y cols. 2008), sin embargo en estudios de Franklin, Deitz, Jirikowic y Astley (2008) es del 68% y en Hutton (2012), del 55%.

En etapa preescolar, Ahn (2004, citado en Kahn y Richter, 2011), lo describe entre el 5% y el 13% y Ben-Sasson (2009; citado en Kahn y Richter, 2011), encontró un 16.5% de niños con hiperresponsividad. Pérez (2012), describe que en Europa el diagnostico de trastorno de regulación del procesamiento sensorial (TRPS), definido con parámetros del DC: 03R (Zero to three,) es del 7%, pero con criterios de trastorno de modulación sensorial común en estudios Norteamericanos, lo nombra entre un 3,4% y un 13.7% (Ahn, Miller, Milberger y McIntosh, 2004 citado en Pérez, 2012), similar situación describen, Pérez y cols. (2011), que lo ubican entre un 3,4% y el 15.6% en la población preescolar Norteamericana.

En Sur América en Santiago de Chile, Medel y Vasquez (2007), describe la prevalencia del 35%, siendo frecuente en estratos socioeconómicos bajos y Kahn y Richter (2011), también en Chile, lo nombran en el 34%. En Colombia, Erazo (2015), en una muestra de niños entre 7 y 10 años de estratos socioeconómicos 1 y 2 y población vulnerable, perteneciente a una institución oficial del municipio de Popayán – Cauca, encontró la existencia de un 64% de niños con el déficit.

Conclusión

La IS es un proceso neuropsicológico fundamental en el desarrollo de los seres humanos el cual requiere condición biológicas de base pero también del desarrollo de habilidades en modulación y organización de la múltiple información sensorial que proviene del sistema exteroceptivo (visión, audición, tacto, olfato, gusto), interoceptivo y vestibular-propioceptivo.

La falta de habilidades para organizar y modular información sensorial es la causante de problemas en el procesamiento de la información (atención, memoria), percepción, problemas en la lectura, escritura, grafía y cálculo matemático y desarrollo de la inteligencia, además de problemas de control y autorregulación de las emociones y la conducta.

Las formas de modular la acción sensorio motriz llevaría a la generación de respuestas no adaptables como la hiperresponsividad, hiporesponsividad y buscador sensorial, las cuales también estructuran formas desordenas en la praxis conductual. La mala reactividad conductual y su déficit en la organización conductual generan conflictos en la interacción entre el niño con el déficit y los cuidadores. Estos últimos en algunos casos pueden utilizar maltrato o técnicas coercitivas para intentar controlar el comportamiento del niño aumentando la gravedad del déficit generando problemas afectivos, personalidad y conducta.

Es necesario continuar con la educación y capacitación de la IS y sus problemas en contextos clínicos y escolares, ya que según la prevalencia parece ser un fenómeno frecuente y podría estar siendo mal comprendido e intervenido de forma inadecuada.

Referencias

American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

Beaudry, I. (2006). *Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños*. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León. 46 (197). Pp. 200-203. Recuperado en http://www.sccalp.org/boletin/197/BolPediatr2006_46_200-203.pdf

Bar-Shalita, T., Vatine, J. y Parush, S. (2008). *Sensory modulation disorder: a risk factor for participation in daily life activities*. *Developmental medicine y child neurology*. 50 (12). p. 932-937. Recuperado en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2008.03095.x/full>

Buitendag, K. (2009). *The relationship between developmental dyspraxia and sensory responsivity in children aged four years through eight years*. Documento no publicado. Trabajo para optar al grado de maestro en terapia ocupacional. University of Pretoria. Pretoria. Recuperado en <https://www.linkedin.com/pub/karin-buitendag/40/9ab/2a9>

Cohn, E. y Cermak, S. (1998). *Including the family perspective in sensory integration outcomes research*. *The American Journal of Occupational Therapy*. 52 (7). p. 540-546. Recuperado en http://www.researchgate.net/profile/Sharon_Cermak/publication/13590956_Including_the_family_perspective_in_sensory_integration_outcomes_research/links/0fcfd504681ca5d58d000000.pdf

Cohn, E., May-Benson, T. y Teasdale, A. (2011). *The relationship between behaviors associated with sensory processing and parental sense of competence*. *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 31 (4). p. 172-181. Recuperado en http://www.researchgate.net/publication/269953806_The_Relationship_Between_Behaviors_Associated_With_Sensory_Processing_and_Parental_Sense_of_Competence

Díaz, A. (2006). *La educación física como educación del movimiento*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. 22. Recuperado en <http://www.unizar.es/psicomotricidad/blog/wp-content/uploads/2010/10/22-revista-iberoamericana-de-psicomotricidad1.pdf>

Del Moral, G., Pastor, M. y Sanz, P. (2013). *Del marco teórico de integración sensorial al modelo clínico de intervención*. *TOG*. (A. Coruña). 10 (17). Pp. 1-25. Recuperado en <http://www.revistatog.com/num17/pdfs/historia2.pdf>

Egli, C. y Campbell, R. (2014). *ADHD and sensory processing: Theory, research, and clinical implications*. *Minnesota Psychological Association Annual Meeting Friday*. Recuperado en <http://www.mnpsych.org/wp-content/uploads/2014/04/Friday-Campbell-and-Egli-0215.pdf>

Erazo O. (2015). *Identificación, características y relaciones entre la integración sensorial, atención y conducta en niños de 7 a 10 años del Colegio José Eusebio Caro*. Documento

no publicado. Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Neuropsicología. Unir.

Franklin, L., Deitz, J., Jirikowic, T. y Astley, S. (2008). *Children with fetal alcohol spectrum disorders: problem behaviors and sensory processing*. The American journal of Occupational Therapy. 62 (3). p. 265-273. Recuperado en <http://ajot.aota.org/Article.aspx?articleid=1867038>

Hanft, B., Miller, L. y Lane, S. (2000). *Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 3: observable behaviors: sensory integration dysfunction*. Sensory Integration. Special interest section quarterly. 23. (3). Recuperado en http://www.spdfoundation.net/files/4114/2430/1280/Miller_Anzalone.pdf

Hutton, P. (2012). *Investigation into the prevalence of sensory processing difficulties in children identified as having behavioural, emotional or social difficulties at school*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología Educativa. University Cardiff. Recuperado en <http://orca.cf.ac.uk/42131/1/2013HuttonPDEdPsy.pdf.pdf>

Imperatore, B. (2005). *Deficit de integración sensorial: efectos a largo plazo sobre la ocupación y el juego*. Revista Chilena de Terapia Ocupacional. 5. Recuperado en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/100/83>

Kahn, V. y Richter, V. (2011). *Edad de desarrollo psicomotor y probabilidad de disfunción del procesamiento sensorial en niños de 4 años de edad de jardines infantiles de la Junji en la comuna de la Pintana*. Documento no publicado. Trabajo para optar al título de kinesiólogo. Universidad de Chile. Recuperado en <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117053/TEsis%20EMPASTAR.pdf?sequence=1>

Lazaro, A. (2008). *Estimulación vestibular en educación infantil*. Revista Interuniversitaria de formación al profesorado. 62 (22-2). Pp. 165-174. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27414780010.pdf>

Lazaro, A., Blasco, S. y Lagranja, A. (2010). *La integración sensorial en el aula multisensorial y de relajación: estudio de dos casos*. Revista electrónica universitaria de formación del profesorado. 13 (4). p. 321-334. Recuperado en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291994075.pdf

McIntosh, D., Miller, L., Shyu, V. y Hagerman, R. (1999). *Sensory-modulation disruption, electrodermal responder, and functional behaviors*. Developmental Medicine y Child

Neurology. 41. 608-615. Recuperado en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1999.tb00664.x/epdf>

Medel, M. y Vasquez, D. (2007). *Riesgo de presentar trastorno de déficit atencional con hiperactividad y alteraciones en la modulación de integración sensorial en niños preescolares del Area Norte de la Region Metropolitana*. Documento no publicado. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en kinesiología. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado en: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/medel_m/sources/medel_m.pdf

Polatajko, H., Law, M., Miller, J., Schaffer, R., y Macnab, J. (1991). *The Effect of a Sensory Integration Program on Academic Achievement, Motor Performance, and Self Esteem in Children Identified as Learning Disabled: Results of a Clinical Trial*. The Occupational Therapy Journal of Research. 11. (3). P. 155-176. Universidad del Sur de California.

Pollock, N. (2011). Sensory integration: A review of the current state of the evidence. Occupational therapy now. 11 (5). p 5-9. Recuperado en <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/05/Sensory-Integration.pdf>

Pérez, R. (2012). *Trastornos de regulacion del procesamiento sensorial: una contribucion a la validación de los criterios para su diagnóstico en la primera infancia*. Documento no publicado. Tesis doctoral del programa de Doctorat en psicopatología d'Infants, Adolescents i Adults. Universidad Autònoma de Barcelona. Bellaterra. Recuperado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117791/rpr1del1.pdf?sequence=1>

Pérez, R., Ballabriga, M., Doval, E., y Caldeira, P. (2011). *Validating regulatory sensory processing disorders in early childhodd using the sensory profile and child behavior checklist (CBCL 1 ½-5)*. Journal of child and family studies. 18. (1). Recuperado en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/\(2011_Jane\)%20Validating%20Regulatory%20Sensory%20Processing%20disorders%20using%20the%20sensoty%20profile%20and%20child%20behavio%20checklist%20CBCL%201%205_R%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/(2011_Jane)%20Validating%20Regulatory%20Sensory%20Processing%20disorders%20using%20the%20sensoty%20profile%20and%20child%20behavio%20checklist%20CBCL%201%205_R%20(3).pdf)

Santana, Z. (2009). La integración sensorial en los niños – reseña. Espacio T.O. Venezuela revista electrónica de terapia ocupacional. 2. Recuperado en http://www.espaciotovenezuela.com/pdf_to/integracion_sensorial_resena.pdf

Zimmer, M. y Desch, L. (2012). *Sensory integration therapies for children with developmental and behavioral disorders*. Pediatrics. 129 (6). p. 1186-1189. Recuperado en <http://pediatrics.aappublications.org/content/129/6/1186.long>

REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA CLÍNICA EN EL HOSPITAL UNIVERSITARIO DEL VALLE “EVARISTO GARCÍA” E.S.E. DURANTE LA CRISIS DEL 2015 – 2016

Adriana Narvaez Aguilar. *Psicóloga de la Universidad del Valle. Correo electrónico: adriana.narvaez@correounivalle.edu.co*

Referencia Recomendada: Narvaez-Aguilar, A. (2016). Realización de las prácticas en psicología clínica en el Hospital Universitario del Valle “Evaristo García” E.S.E. durante la crisis del 2015 – 2016. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 194-203.

Resumen: A través de este escrito se procura presentar el proceso de práctica profesional supervisada I y II, realizado en la Unidad de Salud Mental del Hospital Universitario del Valle “Evaristo García” E.S.E, en el área de psicología clínica, lugar en que se trabaja con casos reales,

consolidando el aprendizaje obtenido durante la formación universitaria, al mismo tiempo que se da un primer acercamiento al quehacer profesional de los psicólogos clínicos.

Palabras Clave: Psicología clínica, Prácticas de profesionalización, Crisis hospitalaria

Recibido: 2 de Diciembre de 2016

Aceptado con Recomendaciones: 15 de Diciembre de 2016

Aprobado: 30 de diciembre 2016

Universidad del Valle / Colombia

Introducción

Para empezar, es necesario explicar que las prácticas profesionales en todas las carreras son una actividad curricular, cuya intención es la vinculación de los medios académico y laboral, mediante la integración de conocimientos teórico-prácticos que consoliden el aprendizaje de procedimientos y normas de desempeño profesional (Benatuil & Laurito, 2015). Además, es un proceso en el cual los estudiantes podemos afianzar los elementos teóricos y metodológicos obtenidos durante el transcurso de la formación académica.

Para realizar este proceso, es importante tener en cuenta que la formación de un profesional, en cualquier área, no debe realizarse en forma descontextualizada, por lo que es necesario conocer el lugar en el cual se llevará a cabo la práctica profesional. De ahí que más adelante se realice una contextualización del Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" E.S.E, lugar en el que realicé durante 8 meses mi proceso de práctica; este hospital es reconocido como una de las mejores instituciones prestadoras de salud a nivel nacional, en la cual, los estudiantes de diversas universidades y carreras pueden realizar su proceso de prácticas profesionales, ofreciéndoles la posibilidad de afrontar el quehacer propio de su área de estudio.

Benatuil & Laurito (2015), postulan la práctica profesional, como punto de unión de la teoría con el quehacer propio de las profesiones, brinda a los estudiantes oportunidades reales, pero supervisadas, de aplicar el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante los años universitarios, por lo que es necesario que los estudiantes realicemos una reflexión permanente del quehacer profesional, la que preferiblemente posibilite un acercamiento a la realidad del contexto en que se desarrolla la práctica y potenciarla, en este caso, es necesario conocer acerca del entono del Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" E.S. E., tema controversial en durante los últimos meses del año 2015 debido a la gran crisis que afronta y que llevo de nuevo a los estudiantes de la Universidad del Valle a realizar un paro universitario y salir a marchar en las calles, exigiendo el salvamento de este preciado hospital.

Cabe mencionar que a pesar de la crisis existente, se escogió este lugar como sitio de práctica debido no sólo a su gran reconocimiento en el departamento, sino porque se considera que trabajar en la Unidad de Salud Mental de este hospital permitiría un crecimiento tanto a nivel personal, como profesional, ya que al enfrentarme con situaciones reales del quehacer propio de la psicología clínica, espero afianzar los conocimientos sobre la intervención psicológica y los aspectos éticos del ejercicio profesional. Además, fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo que tanto caracteriza a los estudiantes "Univallunos", al conocer de frente la realidad de la población colombiana y en especial de hospital durante un momento de crisis.

Contextualización del Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" E.S.E

El Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" E.S.E está ubicado en la ciudad de Cali, en el departamento del Valle del Cauca, tiene una clasificación de tercer nivel, lo que significa que cuenta con una amplia gama de servicios y especialistas, también que tiene la capacidad de atender urgencias y diversas patologías difícilmente tratables en otros lugares. Además de la atención hospitalaria, este hospital mantiene un énfasis en la docencia e investigación.

- Origen y constitución

Por medio del Decreto Departamental N°1807 del 7 de noviembre de 1995, el Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" se convirtió en Empresa Social del Estado, cumpliendo de esta manera los artículos 194 y 197 de la Ley 100 de 1993. Cambiando su denominación a: HOSPITAL UNIVERSITARIO DEL VALLE "Evaristo García" "Empresa Social del Estado", con jurisdicción en todo el territorio del Departamento del Valle del Cauca.

- Historia

En el año 1936 se inicia la construcción del hospital, con la dirección de la firma constructora "Guillermo Garrido Tovar"; la cual fue terminada en 1940, pero abrió sus puertas a la comunidad el año 1956, siendo el único centro en la atención de emergencias del suroccidente colombiano.

En 1973 se realizó una ampliación de los servicios del hospital, cuya capacidad física era insuficiente y en 1978 se creó la Unidad de Salud Mental, ante la necesidad de manejo de pacientes con enfermedades mentales o con comorbilidades de tipo orgánico, que imposibilitaran su manejo en otro lugar. Durante la década de los 90, se desarrollaron 63 proyectos de modernización física y tecnológica, con el apoyo del Ministerio de Salud, el Departamento del Valle del Cauca y la Secretaría de Salud.

En su doble carácter docente y asistencial, el hospital desarrolló diversos proyectos entorno a sus principios de calidad y eficiencia, generando al mismo tiempo programas diversos para capacitar a su talento humano, permitiéndose contar con personal que además de cumplir con los requisitos académicos y técnicos poseen características humanas y éticas que permiten altos niveles de compromiso con la misión del HUV.

Todo esto es muy interesante. Sin embargo, siempre queda la pregunta: ¿Quién es Evaristo García? Y ¿Por qué el hospital lleva este nombre?, el HUV lleva el nombre de Evaristo García Piedrahita (Cali, 1845- 1921), debido a su importante posición en el

campo profesional y sus servicios al departamento del Valle del Cauca, estudio en la escuela de medicina y cirugía de Universidad Nacional en 1872, donde también se desempeñó como docente. Fue el primero en observar el "beriberi" y llamar la atención sobre esta enfermedad.

Además, creó la Sociedad de medicina del Cauca en compañía de algunos colegas, fue el primer presidente del Centro Vallecaucano de Historia y antigüedades, actualmente conocida como Academia de Historia del Valle, se desempeñó como presidente del Congreso Médico Nacional, en 1882 practicó la primera esplenectomía del continente y escribió numerosos libros de medicina e historia.



Imagen 1: Evaristo García Piedrahita

Contextualización de la Unidad de Salud Mental

La Unidad de Salud Mental (En adelante USM) tiene como objetivo ofrecer atención ambulatoria, de hospitalización y educación en Salud Mental a la ciudad de Cali, el departamento del Valle, las diferentes Unidades de Servicio del HUV y a la Comunidad del suroccidente colombiano; todo esto con alta calidad médica, humana y académica, ya que es centro de formación de recurso humano en psiquiatría, psicología, terapia ocupacional y trabajo social, para la Universidad del Valle y otras universidades del departamento y la nación.

Esta unidad fue creada en el año de 1978, ante la creciente necesidad de manejar pacientes con enfermedades mentales y orgánicas de difícil manejo en otro lugar; esto con la iniciativa y el acompañamiento de los docentes del Departamento de Psiquiatría de la Universidad del Valle, ya que esta unidad sirve como centro de entrenamiento para los programas de pregrado y postgrado de esta área de la medicina, actualmente también es sitio de práctica de los estudiantes de psicología, de terapia ocupacional y

de trabajo social. Desde su creación presta sus servicios a una amplia población del suroccidente colombiano.

- Planta física

La USM se encuentra localizada en el segundo piso del HUV, cuenta con tres puertas de ingreso: Una de ellas es la puerta principal que da a la calle quinta, que es la puerta de ingreso y salida exclusiva de usuarios, la segunda puerta comunica el área de Urgencias Medicina interna Observación con la USM y la tercera puerta de comunicación interna con el Hospital se encuentra en la parte posterior del área de hospitalización.

La sala de hospitalización de la USM cuenta con 14 habitaciones, distribuidas en 10 bipersonales y 4 unipersonales, cada una de ellas dotadas con baño, closet y aire acondicionado. Además, la sala cuenta con estación de enfermería, salón de terapia ocupacional, sala de televisión y sala de espera. Para consulta externa se cuenta con 10 consultorios.

- Población y servicios de la USM

La USM ofrece servicios de salud a niños, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad, quienes necesitan un proceso psicoterapéutico que permita el abordaje y tratamiento de diversas problemáticas. En un primer momento, se ofrece una evaluación tanto psicológica como psiquiátrica de los pacientes, que permita determinar su estado mental y emocional, esto con el fin de establecer un tratamiento que se adecue a cada situación, encaminado a mejorar la salud mental y anímica del paciente.

A esta unidad llegan personas de todos los niveles sociales y de diferentes lugares del departamento del Valle del Cauca, incluso llegan personas de otros departamentos de la región pacífica colombiana, quienes presentan diversas problemáticas como episodios depresivos, trastornos de ansiedad, trastornos de adaptación e intentos suicidas, entre otros, los cuales aunque se clasifican siguiendo las normas del CIE-10, cabe resaltar que a pesar de la utilización de esta herramienta lo que prevalece siempre será la mirada clínica y humana que se le pueda ofrecer a los pacientes.

Desde el área de psicología, se ofrece el servicio de consulta externa, el cual tiene como objetivo el acompañamiento y orientación de los pacientes, respecto a su estado mental y emocional. También se evalúa la necesidad o no de hospitalización, con el fin de brindarle al paciente un proceso psicoterapéutico más especializado y continuo, al terminar la hospitalización, si esta se llevó a cabo, se realiza un proceso de seguimiento en consulta externa. Además, desde el servicio de consulta externa se han creado

diferentes grupos psicoterapéuticos, los cuales tienen como finalidad orientar a los pacientes y brindarles acompañamiento grupal, de esta manera encontramos los siguientes grupos:

Grupo de adolescentes: En ese grupo se espera que los adolescentes expresen aquellos aspectos que les generan problemáticas a nivel emocional, familiar, relacionar y escolar, entre otros, propios o no de la etapa evolutiva en que se encuentran, todo esto con el fin de guiarlos hacia una reflexión que les permita la adquisición de herramientas que les posibilite mejorar aspectos que ellos consideren les están afectando su esfera emocional y relacional.

Grupo de padres de adolescentes: Este grupo se creó con el objetivo de brindar a los padres de familia un espacio, en el cual puedan compartir sus experiencias acerca de las relaciones con sus hijos adolescentes, puedan expresar aquellas dificultades a nivel relacional que se presentan en la esfera familiar y que ellos mismos encuentren estrategias que les permita mejorar, entender y abordar la relación con sus hijos de manera diferente.

Grupo de depresión: En este grupo se trabajan problemáticas relacionadas con los trastornos y episodios depresivos, es un espacio en el que se elaboran estrategias que posibiliten a los pacientes mejorar su estado emocional, partiendo del reconocimiento sus propias problemáticas y concepciones. Se busca que los pacientes sean conscientes de aquellos elementos que no los deja avanzar en su vida y que generen estrategias que permitan un progreso en su vida diaria y emocional.

Además, el área de psicología también interviene realizando diversas actividades lúdicas y psicoterapéuticas en el servicio de hospitalización, con el objetivo de presentar a los pacientes un ambiente hospitalario ameno, en el cual se pueda afrontar de forma reflexiva su proceso.

Grupo psicoterapéutico en hospitalización

Debido a la falta de actividad en los pacientes y la poca integración entre ellos, se ha visto la necesidad de realizar un trabajo psicoterapéutico en tres fases: integrativo, lúdico y terapéutico.

Las primeras facilitan la integración de los pacientes, por medio de dinámicas rompe hielo que generalmente implican actitudes de escucha atenta, de respeto por la palabra del otro y de darse a conocer. Las segundas posibilitan que los pacientes disfruten de un momento agradable, al tiempo que realizan actividades integrativas, atencionales,

motrices y las terceras posibilitan generalmente la proyección de los deseos y frustraciones de los pacientes, la reflexión acerca de su estado actual, entre otras.

Dinámicas Reflexivas – psicológicas

Teniendo en cuenta que el ingreso hospitalario rompe de forma temporal con lo que el paciente constituye su ritmo de vida cotidiano, además, que la estancia en el hospital exige un proceso de adaptación a un espacio diferente al que están acostumbrados, con diferentes normas, horarios, junto con los largos espacios de tiempo vacío y el afrontamiento de pruebas diagnósticas y diversos tratamientos - cirugías, tratamientos con graves efectos secundarios, inmovilizaciones, etc. - hacen de esa estancia hospitalaria un período de riesgo psicosocial tanto para el paciente, como para su familia.

Por lo que se considera fundamental articular una serie de actividades de apoyo durante el tiempo que dura la hospitalización, por medio de las cuales dinamizar la estancia y mostrarles apoyo emocional a los pacientes.

Las actividades se realizan con los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de vida de los pacientes, favoreciendo su estancia en el hospital.
- Mejorar la integración de los pacientes en el espacio hospitalario a través de la participación en las actividades.
- Reducir el estrés, la ansiedad y el aislamiento que genera la hospitalización.
- Descubrir o afirmar potencialidades en los pacientes.

Dinámicas integrativas

Las dinámicas integrativas son un conjunto de actividades que se realizan por lo general en grupos donde sus miembros no se conocen entre ellos. Estas actividades o juegos posibilitan que los asistentes puedan conocerse de una forma divertida y que todos sean tomados en cuenta, lo que contribuye a generar un clima amigable entre los pacientes y a tener una primera aproximación del resto de miembros del grupo, cuando es la primera vez que se asiste.

Las dinámicas se realizan con los siguientes objetivos:

- Romper el hielo entre los pacientes, que conozcan el nombre de sus compañeros y respondan unas preguntas sencillas sobre ellos mismos, que les permita conocerse sin llegar a exponerse en demasía.
- Integrar a los pacientes, de una forma amena y divertida.
- Que los pacientes reconozcan los nombres de sus compañeros de sala.

Dinámicas lúdicas

Este tipo de dinámicas se convierten en una valiosa forma de intervención, ya que posibilitan acceder al individuo y trabajar su disfrute en el tiempo libre, todo esto desde una perspectiva educativa, participativa, social y transformadora. En este contexto se recurre al juego en grupo principalmente como un pasatiempo. Sin embargo, cabe mencionar que el juego como experiencia de grupo, es un factor fundamental, tanto para el desarrollo individual de cada miembro del grupo, como para el desarrollo del grupo en sí mismo: su dinámica, sus relaciones, sus motivaciones y sus capacidades (Cruz Roja, 2004).

Según la Cruz Roja Española (2004), los elementos dinamizadores de la actividad lúdica, deben incluir principios que articulen el respeto, la tolerancia, el compañerismo, la creatividad y la participación.

Análisis de mi proceso

La realización de la práctica profesional supervisada, durante la rotación en consulta externa se vio dificultada por múltiples factores, uno de ellos es la poca asistencia de los pacientes a las secciones de psicología y grupos psicoterapéuticos realizados desde esta área, lo que dificulta en gran medida el seguimiento de los pacientes y por ende su recuperación, aunque se sabe que esta no depende únicamente de las sesiones de psicología.

Se pudo observar que la adherencia al tratamiento de pacientes que asisten a control de hospitalización es poca, ya que generalmente asistieron a una (1) cita y nunca regresaron, situación que se repitió en pacientes de todas las edades y sexos, lo que se puede analizar de esta situación es que la mayoría de pacientes que asisten a la consulta luego de una hospitalización, llegan a la sección mencionando que la hospitalización ha sido una "cura", por lo que ellos mismos consideran que no requieren el seguimiento.

En cuanto al grupo de padres, la razón que los propios pacientes señalaron como fundamental para la inasistencia es que el horario no es adecuado para los padres ni

para los adolescentes, puesto que se cruza con actividades escolares y de trabajo, cabe mencionar que este grupo se realiza todos los martes de 2:00pm a 4:00pm.

También, debido a la poca asistencia de los pacientes se dificultó la elección, realización y presentación de un estudio de caso bien construido, pues fueron pocos los pacientes a quienes les autorizaron las citas de seguido y con quienes verdaderamente se pudo llevar a cabo un proceso psicoterapéutico, debido a la crisis de la salud que atraviesa el país.

Sin embargo, son muchos los aprendizajes que se obtienen realizar una práctica profesional en contexto hospitalario, como la realización de la historia clínica, el manejo del CIE 10, lo que para mí fue un gran, ya que el enfoque de la Universidad del Valle intenta que los estudiantes tengamos una mirada humana sobre los pacientes, donde prima la mirada clínica de cada psicólogo, por encima de las clasificaciones. Siguiendo con lo anterior, también es muy importante tener paciencia con ciertos pacientes, la escucha atenta y cálida que se les ofrece, el aprendizaje que se obtiene al escuchar al equipo interdisciplinario del hospital y la importancia de la opinión de estas distintas ramas, que se interesan todas en el ser, aunque lo aborden de diferentes maneras.

Uno de los principales aprendizajes de este tiempo en la USM, es que la historia clínica es una de las herramientas más valiosas con las que contamos, y no sólo la psicológica, sino que he aprendido a reconocer el valor de la interdisciplinariedad, ya que conociendo lo que otros han escrito sobre el paciente, puedo orientar mi intervención al mejoramiento de aspectos que quizá los otros hayan pasado por alto, o puedo tener bases para corroborar el diagnóstico con que llegan los pacientes, entender qué llevó a ese profesional a clasificar a ese paciente en esa categoría y partiendo de ahí se puede realizar una intervención apropiadamente orientada.

En cuanto a la situación del hospital y como esta afectó la realización de la práctica, queda decir que la falta de insumos excesivamente básicos, como el papel para imprimir las historias clínicas, el observar a los trabajadores quejándose constantemente porque no les llega el dinero o hasta ver cada día quedan menos trabajadores genera una terrible angustia, es como tener al asecho esa duda de: ¿será que cierran el hospital o no? ¿y cómo vamos a ayudar a las personas que lo necesitan?, todo esto llega hasta el punto de generar preguntas que se pueden tachar de egoísta como: ¿Y si cierran el hospital donde terminé la práctica? ¿si lo cierran será que me graduó?

Todas estas dudas y algunas cuantas más estuvieron presentes de forma intermitente durante estos 8 meses, donde hubo días excesivamente ocupados y días en los que no llegó ningún paciente (y mejor porque no había papel para hacerle la historia). De todo esto, de todos los sentimientos que tuve en este tiempo, porque hasta empezar se fue

difícil, de todas las asesorías y de los compañeros psicólogos, auxiliares, los distintos residentes, el psiquiatra, incluso algunos pacientes, entre otras personas que conocí durante este tiempo, aprendí algo que espero recordar durante mucho tiempo y eso es: "Ningún mar en calma, hizo experto a un marinero".

Referencias

Benatuil, D., & Laurito, J. (2015). *El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina*. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 7, pág. 397-410.

Español para inmigrantes y refugiados (2009). *13 Juegos de presentación*. Recuperado de: <https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2009/11/13-juegos-de-presentacion.pdf>

Contreras, I. & Reyes, A. (2001). *Calidad de vida para los pacientes adultos mayores en las salas de medicina interna del hospital universitario del valle (huv): el papel de la recreación*. II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación

Consejería de Educación. (2013). *Organiza tu Escuela de Familias: Talleres para padres de familia*. España.

Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/636d6506-b5aa-40e4-abd2-70efa6fd1dc7>

Cruz Roja Española. (2004). *Animación hospitalaria, guía de orientación y recursos*.

Recuperado de: http://www.infanciahospitalizada.es/contenidos/images/stories/guia_animacion_hospitalaria.pdf

Historia del Hospital Universitario del Valle. Recuperado de: <http://www.huv.gov.co/web/Historia>

LEY 1276 DE 2009 de la Republica de Colombia (enero 2005) A través de la cual se modifica la Ley 687 del 15 de agosto de 2001 y se establecen nuevos criterios de atención integral del adulto mayor en los centros vida.

Moya, C. (2000) *Cien personajes del siglo XX en el Valle del Cauca*. Ediciones el tiempo. Cali - Colombia.

LOS ANTISOCIALES Y SU TRANSFORMACIÓN UNA REFLEXIÓN EN TORNO AL FENÓMENO DE LA INCONCIENCIA MORAL ABSOLUTA, Y SU POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA RELACIONAL CORRECTIVA

ANTISOCIALS AND TRANSFORMATION: A REFLECTION ON THE PHENOMENON OF ABSOLUTE MORAL UNCONSCIOUSNESS, AND ITS POSSIBILITY OF TRANSFORMATION FROM A CORRECTIVE RELATIONAL EXPERIENCE

María de la Paz Olivos Huneus *Licenciada en Filosofía, Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile; Candidata a Magister en Counseling Psychology, Palo Alto University, California, Estados Unidos. Practicante de magister en Centro Nacional de la Familia (CENFA), donde realizo terapia clínica sistémica a parejas, familias e individuos. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María de la Paz Olivos Huneus, Calle La Brabanzón 2843, Departamento 207, Providencia, Santiago, Chile. E-mail: molivoshuneus@paloaltou.edu*

Referencia Recomendada: Olivos-Huneus, M. (2016). Los antisociales y su transformación. Una Reflexión en torno al Fenómeno de la Inconciencia Moral Absoluta, y su Posibilidad de Transformación a Partir de una Experiencia Relacional Correctiva. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 204-219.

Resumen: Las personas de perfil antisocial presentan una incapacidad para sentir empatía y relacionarse con otros confiadamente. Suelen ser víctimas de un trauma relacional temprano que afecta sustancialmente su desarrollo neurológico, alterando su estructura cerebral y patrones neuronales. Esto explica su inhabilidad social y trastornos conductuales. No obstante, el origen relacional de estas patologías y la neuroplasticidad cerebral permitirían curar esta inconciencia moral y ausencia de empatía a partir de relaciones emocionales correctivas. Cuidadores primarios, educadores, maestros, y terapeutas de estos sujetos podrían enmendar sus heridas emocionales en algún grado, mediante la entrega de cuidado y amor incondicional, de manera estable y por tiempo suficiente.

Palabras clave: Antisociales, Trastorno Traumático Desarrollo (TTD), Patrones Neuronales, Regulación Límbica, Neuroplasticidad.

Abstract: People with antisocial profile manifest the inability to empathize and relate to others with trust. They are often victims of an early relational trauma that substantially impacts their neurological development, altering their brain structure and neural patterns. This explains their social inabilities and behavioral disorders. However, the relational nature of their pathologies and our brain's neuroplasticity may open up a cure for these moral unconsciousness and lack of empathy through the experience of corrective emotional experiences. Primary caregivers, educators, tutors, and therapists of these people could get to amend their emotional wounds in some degree by offering them unconditional care and love, in a stable manner and for a sufficient period of time.

Keywords: Anti-socials, Developmental Trauma Disorder (DTD), Neural Patterns, Limbic Regulation, Neuroplasticity.

Recibido: 15 de Octubre de 2016 / **Aprobado:** 15 de Diciembre de 2016

Universidad Católica / Chile

Introducción

En los tiempos actuales, con especial frecuencia presenciamos ataques violentos y delictivos por parte de otros sujetos, ya sea como víctimas o a modo de testigos. Resulta interesante pensar que aquellos agresores son nada menos que con-ciudadanos nuestros, pues lo cierto es que en la práctica tendemos a excluirllos socialmente y referirnos a ellos como *anti-sociales*. Durante muchos años la psicología efectivamente ha diagnosticado a las personas radicalmente incapaces de empatía como víctimas de un *Trastorno de Personalidad Antisocial* (5ta edición, American Psychiatric Association (APA), 2013, p. 659). Sin embargo, en las últimas décadas el diagnóstico de este trastorno ha evolucionado, haciéndose más preciso y apropiado a la enorme complejidad de sus síntomas, etiología y tratamiento. Hasta hace poco tiempo, los rasgos constitutivos asociados a actos "poco sociales" para con otros, unidos a una falta de autoconsciencia al respecto, eran rápidamente catalogados por clínicos como un *trastorno estructural de la personalidad* (antisocial, esquizoide, narcisista, limítrofe, u otros, según las características particulares de la personalidad disfuncional). Este complejo síndrome, principalmente el perfil antisocial, hoy se entiende con más matices y precisiones. En el último tiempo, se ha acuñado un nuevo concepto psiquiátrico para referirse a él como un *Trastorno Traumático del Desarrollo* o TTD (van der Kolk, 2005). Dicha nomenclatura parece hacer más justicia a la etiología del trastorno sufrido por estas personas, enfatizando su origen epigenético (afectado por el ambiente) y post-traumático.

El complejo síndrome que suelen sufrir las personas que presentan conductas antisociales tiende a estar asociado con una serie de incapacidades en la regulación de los propios afectos, la capacidad para empatizar de modo auténtico, la habilidad de planificar adecuadamente, de medir las consecuencias de los propios actos y protegerse del riesgo, entre muchas otras deficiencias fisiológicas, emocionales y cognitivas. Afortunadamente, estas personas que antes solían ser inculpadas y demonizadas sin más por ciudadanos, educadores, autoridades judiciales y especialistas clínicos, hoy gradualmente se han ido entendiendo como sujetos que suelen ser víctimas de experiencias extremadamente traumáticas durante los años más decisivos de su desarrollo psiconeurológico.

En este breve escrito, me propongo explicar el fenómeno de la inconsciencia moral y ausencia de empatía propia de los sujetos antisociales, tanto a la luz de la psicología como de la filosofía moral fenomenológica. Considero enriquecedor abordar el fenómeno de la falta de consciencia moral interdisciplinariamente, de modo de adquirir una visión más integral de él a partir de los aportes ético-filosóficos de dos fenomenólogos contemporáneos (Scheler, 2001; von Hildebrand, 1983) así como también de la psicología traumatológica, teoría del apego, y neurobiología actual al respecto

(Herman, 1992; Lewis, Amini y Lannon, 2001; van der Kolk, 2013; Haycock, 2015; Parton, 2015).

II. Inconsciencia Moral y Trauma Relacional

Desde una perspectiva filosófica, vemos que la ética de todos los tiempos se ha interesado por estudiar la radical inconsciencia moral e incapacidad humana para distinguir entre lo bueno y lo malo y actuar en respuesta a ello. El propio Sócrates aludía a la inmoralidad del hombre en los diálogos platónicos tempranos, entendiéndola como consecuencia de una *ignorancia conceptual* del bien. Sin embargo, son pocos los filósofos posteriores que han adherido plenamente a esta teoría, al constatar en su experiencia cotidiana que el hombre puede conocer claramente el bien, y sin embargo rechazarlo al momento de la elección y acción.

Scheler (2001) y von Hildebrand (1983) postulan una teoría que resulta más convincente en este respecto, al explicar el fenómeno de la *ceguera moral* no como producto de una mera *ignorancia conceptual*, sino antes bien como consecuencia de una discapacidad fundamental de la persona para vincularse emocionalmente con los valores morales. Esta defectuosa disposición moral de fondo (i.e. *Gesinnung*) se caracteriza según los autores por una falta de amor fundamental, capacidad humana esencial que abre nuestros ojos a los valores morales y nos llama a actuar conforme a ellos. Lo interesante de esta idea es que la falta de amor fundamental en sujetos inmorales sería consecuencia de una falta de amor originario recibido (Scheler, 2005). Así, según esta teoría no habría personas intrínsecamente malas que nacen incapaces de moralidad, sino más bien se trataría de víctimas de una negligencia amorosa fundamental que interrumpió o dañó el desarrollo de su capacidad moral. Según expresa el mismo Scheler: “¿Quién se atrevería a decir que esta persona –si es que la encuentra ‘mala’ en algún sentido– sería ‘mala’, si sólo hubiera sido suficientemente amada?” (Scheler, 2005: 228).

En esta misma línea, algunas teorías psicológicas del apego y nuevas propuestas de la psicotraumatología (Herman, 1992; van der Kolk, 2013) sostienen que la mayoría de los síntomas asociados a trastornos de personalidad antisocial y límite se explican por la exposición intensa y prolongada a eventos severamente traumáticos en la relación con los cuidadores primarios. La profundidad del trauma se debe a que dicha exposición ocurre durante períodos tempranos del desarrollo que resultan clave para la maduración psiconeurológica. Aquellos menores, adolescentes, o adultos que muestran una clara y constante incapacidad para auto-regular los propios afectos e impulsos, que presentan conductas radicalmente agresivas contra los demás, que se muestran irreverentes ante las normas morales y sociales, que carecen por completo de culpa, y que exhiben una

dificultad sería para auto-conocerse, valorarse, auto-protegerse y relacionarse, suelen ser víctimas de un impacto acumulativo de traumas relacionales durante su desarrollo más temprano.

La total indefensión y dependencia de los cuidadores que presentan los neonatos y menores, así como la inmadurez e indeterminación de su sistema nervioso central, exponen a estos niños a traumas severos por parte de quienes los cuidan. Gran parte de lo que ellos logren desarrollar será resultado de lo que hayan internalizado a partir de la crianza de sus padres o cuidadores, pues los infantes nacen con un sistema nervioso indefinido que necesita de una modulación externa para desarrollar sus funciones y características propias (Lewis et al., 2001). Si bien los mamíferos en general necesitan un grado de conexión límbica con sus pares para poder desarrollarse, el ser humano en sus primeros años presenta un nivel mucho mayor de dependencia de sus cuidadores. Tan determinante resulta el rol de los padres, que lo que el niño logre desarrollar a lo largo de su vida en términos de su auto-regulación emocional, capacidades cognitivas y afectivas, e incluso funciones biológicas, será un reflejo directo de la estimulación que haya recibido de sus padres en estos aspectos.

Un niño que no recibe amor ni es escuchado y atendido en sus necesidades internas, simplemente no puede internalizar lo que no ha recibido. La consecuencia de no recibir amor es no aprender a amarse; la de ser maltratado o ignorado es no saber dejarse querer ni poder confiar en otros. Asimismo, el no ser oído en las propias necesidades tiende a traducirse luego en una incapacidad para reconocer los propios estados internos, y en una ineptitud para resonar con las experiencias internas de otros. La falta de seguridad y empatía de estos niños les impide conectar y vincularse confiadamente con los demás en el futuro, y la idea del mundo que registran sus cerebros es la de un lugar amenazante frente al cual urge defenderse. De ahí el estado de alerta constante y agresiva autodefensa que manifiestan estas personas frente a la mínima adversidad.

Cada vez que padres e hijos interactúan físicamente durante el desarrollo temprano de éstos, se establece una conexión entre los sistemas límbicos de sus respectivos cerebros, los que están encargados de leer y experimentar emociones. A través de esta conexión límbica los padres inevitablemente guían el desarrollo neurológico de sus hijos, transmitiéndoles no sólo una idea del mundo y de los otros, sino además –y mucho más decisivo– sus propios patrones neuronales para enfrentar la realidad. Con cada interacción límbica padre e hijo se transmiten mutuamente los circuitos neuronales que tienen activos en ese momento, influyendo el uno en la actividad neuronal del otro, y pudiendo llegar a alterar sus estructuras y conexiones neuronales principales con la repetición de dicho encuentro. Y puesto que el infante posee un cerebro mucho más maleable que sus padres, éstos tienden a influir significativamente más en la actividad

neuronal y ritmos internos del hijo que éste en el ya definido sistema nervioso de sus padres (Lewis et al., 2001).

Si los padres sintonizan con las necesidades de sus niños y las validan, respondiendo apropiadamente a ellas de manera constante, los hijos internalizarán este patrón cerebral en sí mismos, y en adelante podrán sintonizar con sus estados internos y auto-regularse, mediante la confianza en que sus necesidades serán eventualmente satisfechas. Además, harán suya la capacidad transmitida límbicamente por sus padres, y podrán sintonizar con las experiencias de otros y responder a ellas sin abrumarse. Por el contrario, si los padres –deliberadamente o por error– ignoran o malinterpretan permanentemente las necesidades del niño, respondiendo a ellas de un modo inapropiado (i.e. con ambivalencia, indiferencia, ansiedad, miedo, agresividad, o violencia) el infante inevitablemente perderá algún grado de conexión consigo mismo, internalizará que posee una escasa valía como persona, y que el mundo y los otros suponen una cierta amenaza a su propia integridad, al ser incapaces de saciar sus necesidades de cuidado y amor.

No es del acto de desalentar la dependencia desde donde brota la independencia en los niños (tal como sostendría el conductismo pavloviano), sino más bien del de saciarla por muchos años (Lewis et al., 2001). De hecho, la acumulación de necesidades insatisfechas en los infantes tenderá a volverlos menos autónomos, y a fijar en su cerebro la idea de que el mundo les debe infinito y que no es a ellos a quien corresponde dar, sino exigir. Su insaciable sed de amor y cuidado, unida a su escasa auto-regulación afectiva, tornan a estos jóvenes personas especialmente susceptibles al abuso de sustancias. La ausencia de regulación interior los obliga a buscar opciones químicas que sirvan de reguladores externos a su angustia interna (Lewis et al., 2001).

Así, la capacidad de los padres en su rol de reguladores emocionales externos del niño determinará en gran medida la calidad del desarrollo neurobiológico de éste: si progresará hacia un sistema nervioso maduro y regulado, o inmaduro y desregulado. Por nuestra condición de entes sociales no podemos sustraernos de la necesidad de conexión emocional para subsistir. Muchos recién nacidos que han sido condenados al aislamiento han muerto súbitamente o desarrollado trastornos autistas, puesto que la separación prolongada genera un nivel de angustia que no sólo altera las emociones sino también las funciones vitales del cuerpo. Los cerebros de niños desatendidos muestran insuficiencia de neuronas por millones, pues tanto la modulación de sus emociones como su neurofisiología, estado hormonal, sistema inmune, y ritmos de sueño dependen directamente de la conexión límbica con sus cuidadores primarios (i.e. resonancia límbica) (Lewis et al., 2001).

Al respecto resulta muy interesante uno estudio realizado por los científicos del sueño, James McKenna y McDade (2005), acerca del riesgo vital que corren los neonatos al dormir separados de sus cuidadores primarios. Detrás del temido y misterioso *Síndrome de Muerte Súbita* (SIDS) no se suele encontrar ningún signo de abnormalidad física o ambiental, sino una causa incierta que en muchos casos coincide peligrosamente con el aislamiento del infante. De hecho, el grado de incidencia de este síndrome ha mostrado ser muchísimo mayor en culturas que celebran la autonomía desde el nacimiento, y significativamente menor en culturas más colectivistas. Tras sucesivos estudios, McKenna concluyó que durante el co-lecho los ritmos fisiológicos de madre e hijo se sincronizan y ayudan a mantener con vida al niño: sus fases de sueño y vigilia se entrelazan, y disminuye el nivel de sueño profundo en ambos, lo cual, cree el autor, protege al menor de un paro respiratorio. En el mismo estudio, los niños solitarios pasaban menos tiempo en este sueño interrumpido y co-regulado, y en consecuencia se encontraban más expuestos a morir repentinamente (Lewis et al., 2001).

Conforme a la definición de trauma complejo realizada por Judith Herman (1992), la sintomatología que presentan los sujetos incapaces de auto-regulación y conexión interpersonal auténtica, suele estar asociada a un sentimiento de vergüenza experimentado tras repetidos abusos o negligencias traumáticas en edad temprana. Por una razón evolutiva, la vergüenza nos lleva a esconder nuestra vulnerabilidad emocional del resto de las personas, de manera de evitar el escrutinio o rechazo social. Por ello, el niño abusado, en lugar de descargar su sufrimiento, tiende a volverlo hacia adentro, acumulándolo en su interior hasta sentirse inherentemente defectuoso como persona e indigno de amor auténtico. Así, de la vergüenza frente al abuso nace la auto-inculpación por haber sido abusado. Este trauma relacional profundo sufrido por el infante queda archivado en su memoria implícita, y hace que su sistema nervioso se mantenga en un estado de alerta constante con el fin de protegerse de eventuales ataques y abusos. De esta manera, su cerebro se fija en este estado defensivo, permaneciendo en una constante reacción de lucha/huida (o incluso de congelamiento/disociación) frente a situaciones mínimamente amenazantes (Herman, 1992).

El permanente estado de estrés y distrés de estas personas frente a situaciones cotidianas explica el hecho de que eviten el contacto interpersonal profundo o sean incapaces de permanecer en relaciones emocionales significativas de manera incondicional y estable. Al no haber asimilado un modelo relacional sano, capaz de confiar en el otro, de tolerar su natural limitación y de verlo como un semejante que merece tanto amor como yo, estos sujetos no consiguen ver y respetar realmente al otro; antes bien parecen percibirlo como una amenaza, y sólo logran sentirse cómodos y seguros en el completo aislamiento afectivo. Toda conexión mínimamente íntima los hace revivir el estrés de su trauma relacional en el presente, activando su estado defensivo y su tendencia a reaccionar con

conductas violentas o evitativas hacia el otro. Esta reacción al trauma explica en gran medida su inconsciencia moral a la hora de interactuar con otros sujetos.

III. El Cerebro Después del Trauma

Sobre la base de lo ya explicado, considero interesante aludir a algunos estudios neurobiológicos que han tomado imágenes cerebrales (MRI, PET) de grupos de control y personas de perfil antisocial, y han concluido cuestiones bastante sugestivas en cuanto a la manifestación y etiología de este trastorno.

Observando el funcionamiento cerebral y la historia temprana de conocidas personalidades antisociales y psicopáticas, psiquiatras especialistas como Patrick McGowan y colegas (Haycock, 2014) han logrado mostrar que, si bien es posible encontrar ciertos rasgos psicopáticos en los genes constitutivos de la persona, lo más determinante resulta ser el *epigenoma* o el cómo el genoma es expresado durante el proceso de conexión neuronal, en función de factores ambientales. La repetida exposición al estrés temprano deja una marca indeleble en el cerebro humano, pudiendo alterarlo tanto a nivel celular como estructural, y afectando definitivamente sus funciones de regulación afectiva y de control del estrés (Haycock, 2014).

El psicólogo y PhD. Adrian Raine y colegas lograron mostrar a través de imágenes de resonancia magnética (MRI) que en la mayoría de las personas que puntuaban alto en la escala de medición del perfil antisocial o psicopático (PCL-R) había un desarrollo cerebral defectuoso comparado con grupos de control: una anormal densidad en el grosor de la sustancia blanca del cerebro que conecta ambos hemisferios cerebrales, un adelgazamiento en partes del lóbulo temporal y corteza cerebral, una comunicación obstaculizada entre la corteza frontal y la amígdala que inhibe la función supresora de la primera sobre las tendencias impulsivas de la segunda, una anómala conexión entre la corteza prefrontal y el lóbulo temporal que contiene a la amígdala, una amígdala menos activa y un 18% más pequeña en volumen que la observada en sujetos no-psicopáticos. En suma, un desarrollo defectuoso en la conexiones nerviosas o sinaptogénesis del sujeto (Haycock, 2014).

Las diferencias cerebrales mencionadas explican en importante medida la sintomatología antisocial: completa ausencia de empatía, inconsciencia moral y carencia de remordimiento. Otros estudios científicos han observado, mediante la ubicación de electrodos en el cerebro de psicópatas, que las reacciones corporales y cerebrales de tales sujetos ante estímulos estresantes e imágenes aterradoras de dolor ajeno, no mostraban las respuestas esperables de estrés o empatía. Si bien muchas de

estas personas eran capaces de imitar conductas emocionales sanas, la respuesta automática de sus cuerpos y cerebros era significativamente menor que en personas normales, permaneciendo impasibles tanto sus latidos cardíacos como sus emociones (Haycock, 2014).

De algún modo, los sujetos antisociales sufren de un embotamiento afectivo que logra explicar tanto su falta de empatía y ausencia de conciencia moral, como su impulsividad y conductas oposicionistas e irresponsables. Asimismo, su adormecimiento emocional podría explicar su característica búsqueda de sensaciones extremas mediante la exposición a situaciones altamente excitantes y riesgosas (Haycock, 2014). El trauma relacional sufrido los expone a un caos emocional que fluctúa entre la más completa apatía y la hiper-sensibilidad ante situaciones mínimamente amenazantes. Estas situaciones activan sus memorias traumáticas (que aunque no se puedan evocar, permanecen operativas) y gatillan sus reacciones emociones más primitivas en pos de la propia conservación (i.e. miedo, rabia, impulso sexual). Su nula empatía es atestiguada por el mismo Kuklinski, psicópata estadounidense que accedió a dar una entrevista mientras cumplía su condena en la cárcel de New Jersey, unos años antes de su muerte: *"Yo era una persona capaz de herir a cualquiera en cualquier momento sin ningún remordimiento, y podía hacerlo una y otra vez sin que me molestara en absoluto"*. Su vacío emocional era tal, que según las propias palabras del asesino: *"Sólo del sexo podía obtener algún tipo de emoción, pero no de mucho más"* (Haycock, 2014: 97, 99).

IV. Relación, Corrección, y Renacer Afectivo

Dada la profundidad del trauma relacional temprano, y la naturaleza estructural de los trastornos de personalidad que surgen de dicha experiencia, resulta muy difícil la curación definitiva de tales perturbaciones mentales y afectivas. Sin embargo, los filósofos contemporáneos Scheler y von Hildebrand estudiaron en profundidad el fenómeno de la completa ausencia de conciencia moral, y postularon (especialmente Scheler) su posible solución mediante la creación de un vínculo afectivo auténtico y estable con modelos morales personales, y el seguimiento a ellos. De acuerdo a esta teoría, entre el maestro moral y el discípulo inmoral debe establecerse un vínculo afectivo profundo, fruto del amor auténtico y constante entregado por el maestro y la conmoción del discípulo ante tal acto de amor. Tan honda es la sed de amor verdadero experimentada por el sujeto inmoral, que el recibimiento de un amor así por un tiempo suficiente tarde o temprano conseguiría (según Scheler, debido a una ley esencial del amor) despertar en él un amor recíproco y una admiración por la persona del maestro. Sólo un vínculo afectivo de esta naturaleza incondicional podría despertar el amor en el sujeto antisocial, y dicha disposición de amor bastaría para lograr una mínima apertura a los valores morales del modelo, y a través suyo, a los valores del mundo y de los otros (Scheler, 2003).

Esta interesante teoría filosófica del seguimiento ejemplar planteada por Scheler se podría sustentar de algún modo en ciertos principios de la neuropsicología interpersonal, tales como el fenómeno del *acoplamiento neuronal* a través de las neuronas espejo, y la *neuroplasticidad cerebral* frente a nuevas experiencias. En cada conexión interpersonal verdadera que tenemos con otros se genera un acoplamiento neuronal entre los respectivos cerebros, dando pie a una resonancia y co-regulación entre los sistemas límbicos de cada uno. Gracias a la neuroplasticidad cerebral este fenómeno puede llegar a alterar a la larga los patrones neuronales del cerebro, lo que permite explicar en lenguaje científico el proceso de transformación de sujetos moralmente inconscientes a partir de relaciones afectivas profundas y duraderas que sirven de experiencia correctiva a sus cerebros (Lewis et al., 2001).

Durante la primera infancia (0-5 años) los estímulos del medioambiente definen el número y fuerza de las conexiones neuronales que tendrá cada persona. Estas conexiones neuronales, a fuerza de repetición, van definiendo los que serán los circuitos cerebrales principales de cada quien, y guiando el desarrollo anatómico y funcional del cerebro. Estímulos ambientales escasos o inadecuados durante la infancia inevitablemente dañarán el desarrollo motor, lingüístico, cognitivo y conductual-afectivo del niño, impidiendo la expresión de algunos genes y facultades que resultan esenciales para su correcto desarrollo. Como ya se ha mencionado, el cerebro de un niño repetidamente abusado o ignorado en sus necesidades es un cerebro en constante estado de lucha o huida, que secreta excesivos niveles de cortisol. Cuando esta hormona del estrés permanece en niveles elevados termina colapsando el equilibrio nervioso de la persona y dañando la salud de su cuerpo y mente.

Desde nuestro nacimiento (e incluso antes) cada una de nuestras experiencias internas va marcando una ruta o circuito neuronal determinado en nuestro cerebro. Cada pensamiento o emoción vivida es el producto de una conexión eléctrico-química entre pares de neuronas que hicieron sinapsis conjuntamente. Cuando esta sinapsis conjunta entre pares neuronales se da repetidas veces, el cerebro detecta el patrón y erige un puente de conexión entre tales neuronas. Según un principio neurobiológico, las neuronas que hacen sinapsis simultáneamente, quedan conectadas entre sí, transmitiéndose información mediante una señal eléctrica y dando origen a un pensamiento, emoción, o sensación. Por otra parte, según un principio de eficiencia evolutiva, mientras más veces ocurre esta sinapsis simultánea entre pares neuronales, más fuerte y estrecho se vuelve este puente que las comunica, facilitando de ese modo su comunicación subsecuente.

En consecuencia, los circuitos de conexiones neuronales más usados por la persona serán necesariamente los más fuertes y rápidos para transmitir la información, y triunfarán por sobre el resto de posibilidades. Esto supone, en concreto, que ciertos pensamientos y emociones (o modos de pensar y sentir) serán más fuertes y predominantes que otros en la persona, según hayan sido experimentados de manera más recurrente por ella, e irán definiendo su personalidad y percepción habitual del mundo (Lewis et al., 2001). Tal como lo explica el escritor de neurociencia Steven Parton, a través de la repetición del pensamiento, vamos acercando cada vez más el par de sinapsis que representan nuestras inclinaciones, y cuando surge el momento de formar un nuevo pensamiento, el que ganará será aquél que tenga menos distancia que viajar: el que más rápidamente establezca un puente entre las sinapsis (Parton, 2015).

La buena noticia de esto es que el patrón automático de pensar y sentir de la persona no es definitivo e inalterable, pues del mismo modo como el cerebro va cableando sus circuitos neuronales constantemente en función de las conexiones que la persona usa con mayor frecuencia, asimismo es capaz de re-cablear sus circuitos y formar nuevos patrones a partir de la repetición de nuevas experiencias. Esta particular habilidad del cerebro para alterar constantemente sus patrones neuronales medulares en función de las influencias del ambiente es la denominada neuroplasticidad cerebral a la que aludíamos al inicio del este capítulo.

La neuroplasticidad esencial del cerebro humano se manifiesta en su mayor esplendor durante los periodos más sensibles del desarrollo a lo largo de la vida, donde se abren ciertas ventanas epigenéticas (e.g. cuando se programa la respuesta al estrés, o durante la poda neuronal en la adolescencia). Niños o adolescentes abandonados o abusados que al crecer presentan serios trastornos de conducta y falta de empatía con sus pares, podrían estar a tiempo de sanar su condición y así evitar sufrir de un eventual trastorno antisocial de la personalidad o una inconsciencia moral radical. Sin embargo, parece ser que es bastante menos probable que los cerebros de antisociales puedan cambiar una vez pasada la adolescencia, pues entonces la tasa de neuroplasticidad disminuye y las nuevas experiencias relacionales serán significativamente menos correctivas que si ocurrieran en los periodos más sensibles del desarrollo neurológico.

Lo anteriormente planteado no anula del todo la posibilidad de cambio cerebral, por lo que algunos autores defienden que de todas maneras tiene sentido intentar un tratamiento correctivo en antisociales adultos. Kent Kiehl, PhD. experto en psicopatología criminal, es de la teoría que el trastorno antisocial es una condición tratable en el joven, y manejable en el adulto (Haycock, 2014), siempre que se realice un apropiado e intensivo tratamiento terapéutico. Este tratamiento implica un proceso largo y complejo, pero que de todas maneras puede tener un efecto positivo considerando que los seres humanos

hasta el día de nuestra muerte mantenemos algún grado de neuroplasticidad que nos permite desarrollar nuevos circuitos neuronales a partir de las influencias del ambiente (Fernandez, Michelon y Goldberg, 2013).

Si bien podría parecer ingenuo postular que una relación terapéutica corriente es capaz transformar sin más el completo aparato emocional y cerebro social del antisocial adulto, algunas teorías contemporáneas como las enunciadas defenderían la plausibilidad de que una relación afectiva *profunda e incondicional* pueda llegar a atenuar en alguna medida las influencias de nuestros cuidadores primarios, incluso en etapas avanzadas del desarrollo cerebral. Ahora bien, de manera especial durante la adolescencia, la conexión constante y significativa con otros seres humanos además de los cuidadores primarios, y la co-regulación límbica que se genera entre sus cerebros cada vez que ocurre esta interacción, es capaz de modelar los patrones neuronales centrales del joven y de transformar sus conexiones sinápticas subsecuentes.

El fenómeno del acoplamiento neuronal que permite esto --y que mencionábamos más arriba-- ocurre del siguiente modo: cada vez que nos comunicamos directamente con alguien e intentamos comprender lo que esta persona nos expresa verbal y gestualmente, nuestro cerebro intenta imitar la actividad cerebral de nuestro interlocutor, activando las mismas zonas nerviosas y realizando las mismas conexiones sinápticas, en un esfuerzo por probar él mismo esa experiencia. Esta facultad imaginativa (posible gracias a las neuronas espejo) es una de las bases neurobiológicas de la empatía o el sentir-con-otros una determinada emoción, y es lo que nos permite conectar interpersonalmente de modo auténtico.

Si unimos esto con el fenómeno ya explicado de la neuroplasticidad cerebral, es posible sostener que la repetida relación directa con personas sanas, cuyos cerebros tienden a pensar y sentir de manera funcional, podría tener un efecto transformador sobre aquellos jóvenes que sufren de trastornos conductuales y emocionales, al activar (por la mimesis de las neuronas espejo) los mismos circuitos neuronales en sus cerebros. Si estos nuevos modos de pensar y sentir se repitieran suficientemente, podrían llegar a consolidarse hasta volverse el modo de pensar automático de la persona. La neuroplasticidad cerebral tiene una enorme relevancia social, puesto que al permitir que nuevas experiencias internas dibujen una nueva "hoja de ruta" en el cerebro del joven antisocial, abre una esperanza a la posibilidad de guiar su pensar y sentir en una nueva dirección y transformarlo moralmente.

Las teorías filosóficas y psicológicas tratadas en este escrito permiten plantear la posibilidad de que personas que han sido víctimas de traumas tempranos y trastornos de personalidad, puedan llegar a sanar en alguna medida de sus patologías mediante el

establecimiento de relaciones significativas con personas sanas y capaces de amar incondicionalmente, hasta el punto de transmitirles su equilibrio emocional y social. Como ya se ha enunciado, desde la neurobiología esta relación ejemplar o terapéutica tenderá a ser bastante más efectiva en la medida en que aparezca más temprano en el desarrollo del sujeto, y podrá corregir sus experiencias de abandono o abuso sólo en la medida en que logre romper su tendencia automática a la desconfianza mediante la repetición de actos amorosos en el marco de un vínculo estable y profundo. De lo contrario, el individuo traumatizado no se abrirá a vincularse con las experiencias internas del otro, y en consecuencia no podrá sintonizar neuronalmente con sus vivencias internas. Para esto resulta clave que el otro significativo esté dispuesto a crear un vínculo incondicional, auténtico y profundo con el afectado. Desde la perspectiva del filósofo Scheler, el único modo de redimir al sujeto moralmente inconsciente y abrirlo a distinguir lo bueno, es mediante una relación con un maestro capaz de ofrecerle un amor auténtico y estable. Este amor, si es verdaderamente auténtico, debería poder conmover su corazón y abrir su consciencia al valor personal de quien lo ama, y a partir de ahí al acto fundamental de amar el mundo de los valores en general (Scheler, 2001).

Esta relación transformadora discípulo-maestro de la que hablaba Scheler podría asimilarse a lo que se da a veces entre un buen terapeuta y un paciente que ha sufrido un trauma relacional profundo. Judith Herman describía el trauma de desarrollo temprano como aquel que es causado por aquellos que se suponía estaban a nuestro cuidado, y en quienes debíamos confiar ciegamente (padres, cuidadores primarios, familiares adultos, profesores, doctores, etcétera). Un terapeuta que ofrece un cuidado estable y un vínculo de amor profundo con su paciente traumatizado tiene la capacidad de representar un nuevo cuidador para esta persona, y tras un dedicado trabajo llegar a revertir o corregir en cierto grado sus experiencias traumáticas. Para ello, debe transmitirle a su paciente una aceptación y amor incondicional, y manifestarlo de manera concreta y permanente, de manera que a fuerza de repetición esta persona llegue a internalizar un nuevo modelo de relación. En él, el *otro* se muestra como alguien confiable que lo acepta y ama pese a toda la defectuosidad que él percibe en sí mismo, y que (dentro de límites razonables) permanece ahí para él en cualquier circunstancia (Lewis et al., 2001).

Según Herman, un terapeuta incapaz de generar una sensación de seguridad en el paciente traumatizado no tiene ninguna posibilidad de despertar su confianza y corregir su discapacidad relacional. Mucho antes de realizar cualquier intento por procesar y resolver el trauma, el terapeuta debe lograr que su consulta sea un espacio protegido, donde el paciente encuentre un refugio a su dolor y pueda descansar del demoledor y constante estado de alerta con que se enfrenta al mundo y a los otros (Herman, 1992).

V. Conclusiones

En suma, conforme con las teorías de los psicólogos Herman y van der Kolk, y los planteamientos de los fenomenólogos Scheler y von Hildebrand, la relación de amor incondicional con personas sanas durante un tiempo considerable podría llegar a transformar y corregir en algún grado las disfuncionalidades morales, sociales y afectivas de sujetos que han estado expuestos a traumas relacionales severos durante su infancia. Obviamente, la gravedad del trauma y edad del sujeto tratado influirán enormemente en su nivel de mejoría, por lo que un adulto antisocial tendrá menos posibilidades de transformar su estructura afectivo-social a través de la relación terapéutica que un adolescente aún en desarrollo que presenta algunos trastornos de conducta. Sin embargo, según la teoría filosófica de Scheler y algunas teorías psicológicas contemporáneas como la de Lewis, Herman, y otros, permitirían considerar la posibilidad de que incluso en adultos expuestos a trauma de desarrollo, una relación de amor auténtico por un tiempo suficiente pueda ejercer algún efecto positivo en sus cerebros: despertar en ellos nuevos patrones emocionales que los hagan sentirse un poco más validados como personas, más confiados en sus relaciones, y más seguros en su estar en el mundo. Sin desmerecer esta posibilidad, la creciente dificultad para que ocurra una transformación profunda en la estructura cerebral a medida que los sujetos maduran, lleva a pensar que frente a la escasez de recursos valdría más la pena destinarlos al despliegue de tratamientos preventivos o paliativos tempranos, antes que a los tratamientos correctivos más largos y complejos que se requieren una vez que el trastorno antisocial se ha consolidado.

En cualquier caso, la tesis planteada en relación al origen traumático de la configuración psicobiológica antisocial acarrea múltiples consecuencias sociales y políticas, de mayor o menor impacto: desde el cómo la sociedad procede para prevenir el abuso y negligencia afectiva al interior de las familias, hasta la manera como las autoridades judiciales abordan los actos delictivos y crímenes perpetrados por antisociales que han sido víctimas de tales entornos. Afirmar que en la mayoría de los casos el origen de la incapacidad para sopesar la moralidad de los propios actos y ponerse en el lugar de los demás es ambiental, supone un replanteamiento de múltiples ideas y prácticas en torno a los antisociales, no solo en cuanto al grado de culpabilidad intrínseca que se les atribuye por sus acciones, sino –y todavía más determinante– al grado de co-responsabilidad que podría atribuirse el Estado, instituciones públicas y ciudadanía para con tales conciudadanos. Tiene sentido afirmar que toda vez que como sociedad hemos omitido deliberadamente –por negligencia o ineficiencia– la asistencia pública a aquellos niños y jóvenes que han crecido en contextos sociales inhumanos, expuestos a experiencias traumáticas y bajo condiciones socioeconómicas deplorables, en algún grado hemos sido cómplices y colaboradores de su delinquir consecuente.

Si bien este es un tema que cae fuera de los objetivos específicos de este artículo (a saber, una reflexión sobre la etiología antisocial y la posibilidad de una transformación moral en estos casos), considero relevante dejar planteados ciertos puntos que a mi juicio valdría la pena considerar para una futura reflexión. Si social y democráticamente hemos estipulado que el Estado es en importante medida responsable de garantizar el bienestar integral de cada uno de sus ciudadanos, más allá de la estrechez de los derechos fundamentales protegidos por la ley, entonces podría plantearse que aquél incapaz de garantizar a sus ciudadanos vulnerables un mínimo indispensable de bienestar es un Estado que falla en su rol como promotor de la justicia. Y –considero personalmente– una ciudadanía que no le asiste en dicha tarea es una ciudadanía que también puede estar faltando a su deber cívico. Sin intenciones de defender aquí una total impunidad penal para los criminales antisociales, a la luz de las tesis plateadas en este escrito considero relevante dejar abierta una interrogante que podría constituir el objeto de una futura reflexión: un juicio verdaderamente justo para con los antisociales ¿no debiera ponderar prudentemente tanto la culpabilidad criminal como el grado de co-responsabilidad pública que existe ante la ejecución de un crimen que pudo ser prevenido?

Tal como afirma Lewis y colegas, el amor y cuidado atento entregado a jóvenes y niños desfavorecidos siempre será el mejor seguro contra el desbalance emocional y la desesperación, para lo cual las drogas callejeras –y la mala conducta que suelen traer aparejada– son el obvio antídoto. Para los autores, una cultura sabia en las formas del amor es aquella que entiende que las relaciones interpersonales demandan tiempo, y promueve actividades de conexión familiar o comunitaria que mantienen la salud. Es una cultura que se da el tiempo de entender las artes de la conexión humana, y cuya inversión temporal le ahorra innumerables recursos monetarios destinados –y tantas veces desperdiciados– a corregir *a posteriori* trastornos severos de salud mental. En resumidas cuentas, una cultura inteligente y saludable es, según Lewis, aquella que ha sabido entender que la más efectiva vacuna contra las futuras enfermedades físicas y psicosociales de la humanidad es la conexión emocional sana y estable con otros significativos, desde los primeros años en adelante (Lewis et al., 2001).

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Personality disorders*. En: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition) Arlington , VA: . American Psychiatric Publishing.

- Fernandez, A., Michelon, P., & Goldberg, E. (2013). *The Sharpbrains guide to brain fitness: How to optimize brain health and performance at any age* (New and expanded 2nd edition) San Francisco, California: Sharpbrains, Inc.
- Haycock, Dean A. (2014). *Murderous Minds. Exploring the criminal psychopathic brain: Neurological imaging and the manifestation of evil* (1st edition, pp. 97-99, 103, 130-132, 150, 185-187) New York London: Pegasus Books LLC.
- Herman, Judith. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence-from domestic abuse to political terror* (1st edition). New York: Basic Books.
- Lewis, Thomas; Amini, Fari; Lannon, Richard. (2001). *A general theory of love*: (1st vintage edition, pp. 73-79, 86-87, 153-159, 194-195, 214-219). New York: Vintage Books.
- McKenna, James; Thomas McDade. (2005). *Why babies should never sleep alone: A review of the co-sleeping controversy in relation to SIDS, bedsharing and breast feeding*. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de www.naturalchild.org/james_mckenna/cosleeping.pdf
- Parton, Steven (2015). *The science of happiness: Why complaining is literally killing you?* Recuperado el 15 de febrero de 2016, de www.upliftconnect.com/science-of-happiness/
- Scheler, Max (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (3ra edición revisada). Madrid: Caparrós Editores.
- Scheler, Max (2003). *El puesto del hombre en el cosmos* (Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento, pp. 61-65). Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Scheler, Max (2005). *Esencia y formas de la simpatía* (1ra edición, pp. 228-230) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- van der Kolk, Bessel (2005). *Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de <http://www.traumacenter.org/products/publications.php>.
- van der Kolk, Bessel (2013). *Conferencia virtual parte del: 9th Annual Yale NEA-BPD Conference: Childhood trauma, affect regulation, and borderline personality disorder*. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=N2NTADxDuhA>

von Hildebrand, Dietrich (1983). *Ética* (1ra edición española, pp. 447-448) Madrid: Ediciones Encuentro.

EL PROBLEMA DE LA LOCALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Andrey Velásquez Fernández. *Psicólogo de la Universidad del Valle, Coordinador General del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.*
Correo electrónico: andrey.velasquez@correounivalle.edu.co /
andreyvelasquez@psicologos.com

Referencia Recomendada: Velásquez-Fernández, A. (2016). El problema de la localización de las funciones psicológicas superiores. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 220-225.

Resumen: El siguiente trabajo pretende dar cuenta del problema de la localización de los procesos psicológicos superiores en la estructura cerebral, analizando las propuestas acerca de este tema de Vygotsky y A. R. Luria a la vez que se analiza desde una

perspectiva propia el sentido de esta teoría en la neuropsicología.

Palabras clave: Neuropsicología, Localización, Funciones Psicológicas Superiores.

Recibido: 2 de Octubre de 2016

Aceptado con Recomendaciones: 16 de Noviembre de 2016

Aprobado: 20 de Diciembre de 2016

Universidad del Valle / Colombia

Introducción

La localización de las funciones psíquicas parte de la idea de ubicar un órgano único para los procesos mentales, el cual tuviera unas propiedades específicas y detalladas. En esta línea de investigación se contemplaba al cerebro como un agregado de múltiples órganos, cada uno de los cuales sería el portador material de una determinada capacidad; cada facultad psíquica se apoyaría en determinado grupo de células cerebrales, que determinan la importancia de la corteza cerebral en la realización de las funciones mentales.

Numerosos estudios (Caño & Luque, 1995, Dzib-Goodin, 2013; Valverde, 2002) han sido realizados con el fin de hallar la arquitectura del cerebro y su relación explícita con la funciones psíquicas, lo cual ha generado un gran avance en la acumulación de un importante material empírico, sin embargo, no ha podido generar una verdadera solución del problema de la ubicación de las funciones complejas.

De esta manera las propuestas de Vigotsky (1934, 1989) y de A. R. Luria (1977, 2002) aportan grandes avances a la solución de esta problemática. Es así como se deben de tener en cuenta, partiendo desde la posición de la formula primaria de Vigotsky, el cual plantea que el comportamiento humano se diferencia de las conductas animales por la experiencia social e histórica que esta conlleva, y, desde la de Luria (2002), que plantea que el éxito principal de la psicología materialista en el estudio de las funciones superiores ha sido ha raíz de la aplicación de un método histórico-social, el cual ha permitido descubrir el proceso del desarrollo de lo específicamente humano y de esta manera plantear que *"las funciones psíquicas superiores del hombre constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento"*.

Desarrollo

Es Vigotsky quien comienza a interesarse por las lesiones cerebrales orgánicas, comenzando a estudiar las alteraciones del lenguaje (afasias) para después estudiar el movimiento y otras formas clínicas, logrando plantear dos principios básicos de la neuropsicología contemporánea: el primero el de *la organización sistemática de las funciones psicológicas superiores* y el segundo el *principio de la génesis social*. Este último muestra claramente la idea de la interiorización y su premisa básica de que cada forma superior de conducta aparece dos veces en el desarrollo, primeramente como forma

colectiva de la conducta como función interpsicológica y después como función intrapsicológica siendo éste un medio conocido de la conducta.

Es interesante observar el desarrollo conceptual de Vigotsky (1934), quien con la idea clara de que *“el problema de la localización es en esencia el de la relación entre las unidades estructurales y las funcionales en la actividad cerebral”*, desarrolla sus conceptos a medida que avanza sus investigaciones, es así como ante la concepción piagetiana de que la discusión anticipa el dialogo interno, deduce que inicialmente cada función psicológica superior es un proceso psicológico compartido que se da en el cerebro propio y en el cerebro con quien se discute. Después, cuando se considera el desarrollo de los conceptos, Vigotsky se cuestiona sobre *“que es lo que fisiológicamente corresponde en el cerebro al pensamiento en conceptos”* (Vigotsky, 1982), entrando rápidamente en discusión con las posturas localizacionistas – reduccionistas, al plantear que el sustrato cerebral de los procesos psicológicos son los procesos complejos de todo el aparato cerebral con la colaboración compleja de diversas zonas, mostrando como en el hombre se daría una nueva forma de desarrollo diferente al de los animales tal como se plantea en una de las premisas básicas de la evolución de que la función es la que produce el órgano ocasionando cambios estructurales en el cuerpo. Desde esta nueva perspectiva sería el cerebro quien tiene y ofrece las condiciones y posibilidades de que diferentes combinaciones de las funciones produzcan síntesis nuevas, viéndolo en una terminología computacional sería:

Animales: Cambio en el Hardware

Seres Humanos: Desarrollo del Software

En esta línea, Vigotsky plantea que la formación del sistema psicológico pasa por tres etapas, la primera de ellas la *etapa interpsicológica*, en donde se dan los aspectos generales de los hombres y los animales (yo mando y usted ejecuta); la segunda, la *etapa extrapsicológica*, en donde el lenguaje se dirige hacia uno mismo; y la tercera la *etapa intrapsicológica*, que plantea que dos puntos del cerebro se excitan desde afuera, tendiendo a actuar dentro de un sistema, convirtiéndose en un punto intracortical.

De esta manera se propone el principio de la localización dinámica de las funciones psicológicas superiores que descansa sobre la idea básica del desarrollo del pensamiento y del lenguaje y se fundamenta en que no existe una formula constante que determine las relaciones entre una función y un sector cerebral que sea útil para todas las etapas del desarrollo y para las formas de desintegración, es así como una misma función puede verse alterada por lesiones cerebrales distintas, y una misma lesión cerebral en distintas etapas del desarrollo puede producir alteraciones a distintas funciones psicológicas.

A si mismo, la formación dinámica planteada por Vigotsky se refiere a la organización de los sistemas funcionales con la participación de los medios sociales externos durante la ontogenia, de la génesis actual y de los actos del pensamiento y del lenguaje; de esta manera su estructura psicológica y la organización cerebral cambia, como cambian las interrelaciones de las funciones de las estructuras cerebrales.

Es así como se plantea la función de lo general y de lo parcial en la actividad cerebral, dado que una función específica representa el producto de la actividad integral de centros estrictamente diferenciados y relacionados jerárquicamente entre si y que los centros inferiores son en la historia del cerebro condición previa para el desarrollo de las funciones de los centros superiores, por lo cual las funciones específicamente humanas que se adhieren a la experiencia social durante el proceso de formación, cambian su estructura funcional.

Vigotsky propone un cambio en el método de experimentación psicológica resumidos en dos puntos:

1. La sustitución de un análisis que pierde las propiedades que deben ser explicadas al desintegrar el todo psicológico en elementos constitutivos por un análisis que divida el todo en unidades que conserven la forma mas simple de las propiedades inherentes al todo.
2. Sustituir el análisis que no abarca la actividad en conjunto (estructural y funcional) por el análisis basado en la diferenciación de los vínculos interfuncionales y de las relaciones que determinan cada forma dada de actividad (sistemático)

Siguiendo la idea de Vigotsky, A. R. Luria construye una nueva área de la psicología: *La Neuropsicología*, en donde un punto principal es el estudio de la organización cerebral de los procesos psicológicos básicos (Akuthina, 2003).

Planteando de que el principio básico del trabajo de las funciones psicológicas superiores es la interacción social, Luria (1977, 2002) afirma que los procesos psicológicos superiores deben tener un origen, pero que este origen no se debe buscar en las profundidades del espíritu o en las propiedades ocultas del tejido nervioso, si no que se debe buscar por fuera del organismo humano individual, en la historia social objetiva. En contra de lo que la neurología afirmaba de que la localización de las funciones psicológicas superiores se limitaban a las áreas del cortex.

Luria (1977, 2002) examina los conceptos básicos de las funciones psíquicas y el problema de su localización. Explica sobre la supervivencia de explicaciones espiritualistas como

reacción a una concepción materialista mecanicista, donde se desprende una manera de ver lo psicológico separado de lo físico (dualismo paralelista).

Así mismo expone la importancia de una mirada del cerebro como un cerebro integral y dinámico. Si estamos de acuerdo con esta concepción, la "función", en el sentido al que nos referíamos últimamente, es en realidad un sistema funcional destinado a cumplir una tarea biológica determinada y asegurado por un complejo de actos íntervinculados que, al final, conducen al logro del efecto biológico correspondiente. Es así como la actividad que llamamos "función" es producto de una compleja red de relaciones neuronales.

Conclusiones

Particularmente la propuesta plantada por Vigotsky y Luria para la neuropsicología, encamina por un nuevo rumbo la manera de pensar del psicólogo hacia la labor social y la concepción de un sujeto visto de una manera positivista. Los integrantes de la disciplina psicológica deben cuestionarse lo que hasta ahora se les ha enseñado, la manera en como se lo han mostrado y en como se ha analizado la relación del cerebro con las funciones psicológicas.

Evitar caer en un modelo localizacionista – reduccionista que anule al sujeto y lo desplace y convierta en un simple cerebro a la voluntad de la intemperie, más bien se trata de volver la mirada hacia el desarrollo de la persona, hacia los recursos con los que cuenta y hacia la organización psicológica que él mismo ha dispuesto para eso.

Referencias

- Akuthina, T. V. (2003). L.S Vygotsky and A.R. Luria: Foundations of Neuropsychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41, 159 – 190
- Caño, A., & Luque, J. L. (1995). El conexionismo: un nexo entre las neurociencias y las ciencias cognitivas. *Filosofía y Ciencias Cognitivas*, 37-49.
- Dzib-Goodin, A. (2013). La arquitectura cerebral como responsable del proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 14 (2), 81-85.
- Luria, A. R. (1977). *El problema de la localización de las funciones en la corteza cerebral*. En: las Funciones Corticales Superiores del Hombre. Orbe.
- Luria, A. R. (2002). L.S. Vygotsky and the Problem of Functional Localization. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40, 17 – 25.

Valverde, F. (2002). Estructura de la corteza cerebral. Organización intrínseca y análisis comparativo del neocórtex. *Revista en Neurociencia*, 34 (8), 758-780.

Vigotsky, L. S. (1989). La Psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. En: *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotsky, A. Leontiev, A. Luria*. Progreso..

Vigotsky, L. S. (1934). La Psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. En: *Obras Escogidas*. Aprendizaje, Visor.



Estudios de Caso

EXPERIENCIA ORIENTADA POR EL PSICOANÁLISIS CON EL NIÑO Y LA INFANCIA EN LA SALUD MENTAL *

David Alfonso Parada Morales. *Joven investigador, Psicólogo. Estudiante de la maestría en Psicoanálisis, subjetividad y cultura de la Universidad Nacional de Colombia y Miembro del Foro de Campo Lacaniano de Bogotá. Correo electrónico: daparadam@gmail.com*

Referencia Recomendada: Parada-Morales, D. A, (2016). Elementos preliminares de una experiencia orientada por el psicoanálisis con el niño y la infancia en la salud mental. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 227-242.

Resumen: Lo que se expone aquí como artículo tiene tres vertientes de trabajo que el autor sigue elaborando a partir de una mirada psicoanalítica: un caso acompañado en un internado de Bogotá, algunas elaboraciones de lectura en psicoanálisis y la exposición de una dificultad que se vive cotidianamente en la práctica con la infancia en instituciones. Se propone articular la *psicosis infantil* a partir del caso y las elaboraciones de otros autores, con la finalidad de abrir nuevas preguntas a este campo de la práctica clínica con los elementos inicialmente encontrados. Se trata de continuar en estas breves páginas el

método clínico de elaboración de caso inaugurado por Freud y reelaborado por Lacan en un amplio campo de trabajo que implica a la infancia, desde el cual se dice han existido y existen psicoanalistas dedicados a la psicosis infantil e instituciones que han realizado y realizan un trabajo sobre ello. La experiencia clínica parece indicar que en Colombia está instituido un entendimiento psiquiátrico de la *psicosis infantil*.

Palabras Clave: Infancia, niño, Psicosis infantil, Institución, Psicoanálisis.

Recibido: 17 de Septiembre de 2016 /

Aprobado: 17 de Diciembre de 2016

Universidad Nacional / Colombia

- Artículo producto del trabajo realizado como joven investigador en el grupo Psicosis y Psicoanálisis de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Midori una niña traumatizada.

*Que distinto el otoño
Para mí que voy
Para ti que quedas.
(Masaoka Shiki /1867-1902)*

El caso clínico que describo a continuación es producto de mi práctica clínica en Psicología dentro de un internado de niños con problemáticas familiares, sociales y de salud mental. En ese sentido es un caso que está atravesado no sólo por lo psicopatológico, sino por los problemas del lazo social en nuestro país; aquellos niños, además de ser diagnosticados como autistas, psicóticos y retardados mentales, han sido objeto del abandono familiar y social, algunos tomados por el Estado en medida de protección bajo argumentos a veces extraños, por ejemplo, el poco recurso económico de los padres, pero en otras ocasiones por asuntos contundentes donde se juega la vida del sujeto, tal es el caso de *Midori*. Para el desarrollo del historial tomo el relato de la niña, los padres y la institución.

Motivo de consulta: Niña que ha verbalizado dentro del internado situaciones que sugieren un posible abuso sexual, refiere constantemente interesarle un tema: "el chuky-chuky", nombre que la niña le da a las relaciones sexuales.

Midori, estando en un pequeño patio del internado y jugando con sus compañeros me dice haber presenciado a los 7 años aproximadamente un evento violento que verbaliza y actúa con insistencia. En esta escena aparecen su abuela y su tío asesinados por unos hombres extraños para ella, exaltada relata que las balas que los mató atravesaron los ojos de su abuela y el cuello de su tío, sobre quienes ella se arroja intentando "curar" las heridas, tapando los agujeros por donde brotaba la escandalosa sangre. *Midori* nació en un sector rural de Colombia y descende de una familia que ha dedicado su vida al desarrollo de un circo ambulante que recorría el país haciendo funciones en pueblos y veredas, razón que llevo a la niña a interesarse por el contorsionismo. Valiéndose de eso que sus padres le enseñaron, *Midori* retuerce frente a mí su cuerpo logrando posturas con las cuales intentaba poner en escena la rigidez cadavérica de esos otros cuerpos: el de su tío y abuela. No entiendo si este pequeño acto es una solicitud o no de ser escuchada, sin embargo, me atrevo a decirle que estoy ahí para escucharla pero que tenemos que acordar un tiempo y lugar para ello.

Dentro del internado en el que se encuentra *Midori* los niños tienen posibilidad de tener sesiones psicológicas que hacen parte de un abordaje psicosocial, del que se espera ayude a solucionar su medida de protección y pueda resarcir el maltrato y la vulnerabilidad del niño. Con los antecedentes del caso, entre ellos un presunto abuso sexual y abandono familiar, dentro de la institución empiezan a configurarse sospechas alrededor de la familia y de inmediato el primer culpable que aparece es el padre, esto llevará a que el trato que se le dirija a él tenga un tinte de desprecio y desconfianza.

En los viajes del circo por el país, la familia de *Midori* se involucró con grupos al margen de la ley para el sostenimiento de su actividad laboral circense, el incumplimiento de uno de sus pactos hizo que este grupo incendiara el circo y asesinara en presencia de la niña a su abuela y tío, desde este momento los padres y la misma niña hablan de un cambio importante en su vida cotidiana, *Midori* pasa de ser una niña que llevaba un proceso escolar regular a ser una niña con problemas para la escritura y el aprendizaje. La familia se ve obligada a desplazarse a la ciudad en busca de reconstruir su vida apoyados por parte de la familia extensa con quienes empiezan a vivir; en una ocasión *Midori* es enviada a un supermercado por suministros de pañales para sus hermanos y en este trayecto se extravía. La Policía reporta encontrarla mendigando en la calle y diciendo buscar comida para sus hermanos, cuando le preguntan por los padres dice que están muertos. Luego de esto es remitida al internado de protección donde se inicia, entre varias cosas, un acompañamiento psicológico.

Sesiones de escucha: Cuando llego a la institución, *Midori* estaba recién internada; un evento importante era que los padres que creían muertos habían aparecido a la entrada de la institución pidiendo ver a la niña. Empiezo un proceso de entrevistas con *Midori* bajo un modelo de trabajo orientado por el psicoanálisis, me encuentro entre dos demandas: la de la institución y la de la niña, la demanda institucional era entrenar a los padres en pautas de crianza para lograr que *Midori* regresara al núcleo familiar, la de la niña al parecer era escenificar su situación. Decido darle una vuelta a la demanda institucional sosteniendo algunas entrevistas con los padres en las que les preguntaba por su historia de vida y su lugar de padres con *Midori*. Saber si *Midori* demandaba algo fue algo que siempre me inquietó; en ese sentido este caso más que resultados expuso la dificultad que prácticas orientadas por el psicoanálisis tienen para establecer un trabajo con el sujeto.

En las primeras entrevistas *Midori* recrea una y otra vez un juego en el que ella quiere ser médico para devolverse al asesinato de su familia y “tapar los huecos de las balas del cuello y el ojo de mi tío y mi abuela” su relato gira todo el tiempo sobre ese mismo punto, con silencios prolongados y volviendo a retomar el asunto. En las próximas sesiones *Midori* se mostrará impaciente por tener sesiones con Psicología, me pregunta qué es “El chuky,

chuky", no le respondo e inmediatamente dice haber sido abusada por otro psicólogo y un familiar de su padre. Fuera del consultorio me busca para decir que siente una mano que se le entra por la vagina y le remueve el estómago, en otra ocasión me deja una carta donde se dibuja y escribe "te amo David", hasta el momento creía que su dificultad para escribir y leer era auténtica, sin embargo, en una ocasión se aproxima a un panfleto del consultorio y señalando cada nombre lee un listado con los nombres de sus compañeros. Este tipo de actos muchas veces se vieron interrumpidos por el ingreso súbito de algunos terapeutas al lugar que se adecuó como consultorio psicosocial, a su vez la agitación de la institución por gestionar informes de Psicología y documentos para licitaciones hacia que se priorizara la gestión administrativa y burocrática por encima de la consulta con el paciente.

A medida que las sesiones se dieron, la institución empezó a notar la intensificación de comportamientos disruptivos como hipersexualidad, aumento de pesadillas y terrores nocturnos; en sus pesadillas *Midori* relata que aparecen máscaras que la asustan, continúa repitiendo haber sido abusada, pero esta vez da un nombre a su abusador, un amigo del padre; la reacción inmediata de la institución es sugerir como se ha hecho con otros niños el paso de *Midori* por una institución especializada en la detección del abuso sexual, el resultado de dicho proceso indica fabulaciones de *Midori* y dificultades en el establecimiento de entrevistas con la niña por su déficit cognitivo. Las pruebas suministradas fueron un coeficiente intelectual y una entrevista con preguntas que *Midori* a veces respondía afirmativamente y luego negaba, la psicóloga que la entrevista dice no poder avanzar con ella, cortando el proceso y llegando a concluir que *Midori* se contradice y no es posible hablar de un abuso sexual. Dentro de las sesiones aparece otro elemento: *Midori* refiere que existe otra *Midori* que le dice lo que debe hacer, que es ella quién le quitó el amor de su madre, esto dispara en *Midori* la exacerbación de sus comportamientos y la aparición de otros, entre ellos, desnudarse frente a la ventana de su internado para pedirle a los transeúntes que la acaricien y decir ser un vampiro después de haber mordido la mejilla de uno de sus compañeros de internado hasta hacerlo sangrar.

Otra de las formas que *Midori* encontró para decirme lo que le sucedía fue el dibujo, esta actividad es confusa y pobre, sus trazos no logran esbozar un cuerpo, finalmente hace cuatro figuras garabateadas a las que les pone nombre y a una la borra, la tacha y la vuelve a dibujar, identificando cada personaje de sus dibujos y los motivos por los cuales los realiza. El personaje que no logra dibujar es un amigo de su padre, y dice que fue él quien le enseñó "El chuky, chuky".

Hasta aquí logro sostener las sesiones de trabajo dentro del consultorio, posteriormente el caso empieza a introducir más a los padres en el asunto sintomático de la niña; se

emprende la identificación del presunto abusador. En ese involucramiento de los padres se pide al psicólogo acompañarlos y escucharlos en las reuniones con defensoría de familia para dar un concepto respecto a la historia socio familiar que se revisa en estas reuniones. Aparece otro síntoma: la niña dice mentiras y es descubierta en varias ocasiones por la institución y el colegio, pero a su vez el diagnóstico de *Midori* pasa de ser un retardo mental a una psicosis de acuerdo con las valoraciones de los psiquiatras que la trataron y lo que me pedían reportar en el trabajo sostenido con la niña.

Psiquiátricamente *Midori* es clasificada de la siguiente manera:

Eje I: Síndrome Genético.

Eje II: Déficit Cognitivo Moderado

Eje III: Trastorno Psicótico.

Eje IV: Antecedentes de abuso sexual.

Eje V: T.E.P.T (trastorno de estrés postraumático).

El diagnóstico seguía comprobando una vida totalmente accidentada. Los intentos por controlar institucionalmente los desbordes de *Midori* no resultaron efectivos y esto llevó a que trasladaran a la niña a un centro psiquiátrico; frente a todo intento de corrección ella respondía con su cuerpo, fue en este momento cuando se empezó a morder, buscaba blanqueadores o formas de intoxicación y en algún momento se ató un lazo en el cuello diciendo querer morirse, a su vez la familia la visita con menos frecuencia al punto de casi abandonarla, reacción que siempre me fue extraña y que tuvo su punto de anudamiento cuando en una de las reuniones a las que me invitaban a escuchar a los padres se descubre que la familia era amenazada por el hombre que denunciaba *Midori*, perteneciente a uno de los grupos que asesinaron a su abuela y tío; en un total quebranto los padres reconocen el abuso sexual cometido por este hombre hacia *Midori* y explican que no fueron capaces de denunciar porque el abusador prometió asesinar a la familia de la niña si testificaba en contra de él. El caso pasó a una instancia de tipo legal y *Midori* fue remitida a una institución psiquiátrica con la misma medida de protección.

La psicosis, la infancia y el niño.

Retomo el caso en este segundo momento en función de abstraer elementos importantes para pensar la psicosis infantil. *Midori* revela que además de una clínica dentro del consultorio hay otra que atañe a un fuera de, donde el sujeto debe responder a lo que viene ya sea de una institución, de una familia que lo acoge o de un trauma que lo desborda.

Jacques Lacan dirá en el texto que entrega a Jenny Aubry titulado *Dos notas sobre el niño* "El síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar" (p. 55). Lo cual indica que el síntoma del niño es una forma de poner un límite a lo sintomático de la familia, por ello es importante resaltar el hecho de que responde a. Más adelante dirá "La articulación se reduce en mucho cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre. Esta vez, el niño está involucrado directamente como correlativo de un fantasma" (p.55). Cuando *Midori* dice que la otra *Midori* robó el amor de su madre parece indicar el lugar que ella ocupa en su familia y especialmente en su madre, elemento que en el poco tiempo de trabajo con ella no se logra elaborar un poco más, pero que se relacionaba con la sensación de amenaza a ser abandonada por la familia. Hay una historia que antecede al niño y está atravesada por el fantasma que la madre trae desde su infancia como pantalla para responder al mundo, este libreto va dirigido a un objeto, tal objeto dirá Lacan en esas dos notas es el mismo niño encarnando una verdad. No es muy claro si Lacan propone finalmente al niño como falo en la perversión, lo insinúa pero no lo concreta, sin embargo, algunos clínicos en el trabajo con niños (Izaguirre, 1995 y Ramírez, 2003) proponen pensar al niño de acuerdo a su ubicación en el complejo familiar con tres formas de subjetivación, que corresponden a las estructuras clínicas propuestas por el psicoanálisis, se obtiene entonces que: en la neurosis el niño es síntoma, en la psicosis el niño es fantasma y en la perversión el niño es el falo.

Como se ha ido indicando los funcionarios de estas instituciones tipo internado hablan del infante que convoca la dificultad de lo pulsional, de la agresividad y de lo que no puede el adulto reconocer como parte del niño porque en él (el adulto), lo indica Freud en *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905), hay una amnesia de lo infantil; *Juanito* se lo comunica a Freud muchos años después siendo adulto, diciéndole que la descripción que le da de él no la reconoce, le es extraña. Ramírez (2003) exalta la función de semblante del *Divino niño*² en Colombia, que bien podría encajar en el plano imaginario con la manera en que se entiende al niño y la infancia en la actualidad colombiana. *Midori* nos recuerda que el niño dice mentiras, es agresivo, es polimorfo perverso (Término que Freud utiliza en *Tres ensayos sobre teoría sexual*, para describir la plasticidad de la pulsión en la infancia) y puede ser psicótico, toda una antítesis del *divino niño* o *niño Jesús*.

Vale remitirse al encuentro del psicoanálisis con la infancia y el niño para ahondar un poco más en otras dimensiones que se escapan al entendimiento de aquel sujeto que encuentro en consulta. Aparece en primer lugar el análisis de un niño de cinco años

² Forma católica para designar a Jesús en su infancia. En Bogotá desde hace 80 años existe una iglesia dedicada a la adoración del *Divino niño* en el barrio 20 de julio de la localidad de San Cristóbal.

realizado por su padre y asesorado por Freud en 1909, dicho historial clínico recibió por título: *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, al niño en cuestión terminó por conocerse bajo el pseudónimo de "Juanito" o "El pequeño Hans". Debido al modo donjuanesco que tiene este niño en algunos apartados del historial para relacionarse con el otro, le llamaré aquí *Juanito*. Me interesa tomar de este caso aquellos elementos que no siempre son pacificantes y que proponen en la infancia el origen de síntomas y respuestas del sujeto a la cultura y el mundo que le acoge.

Freud describe a unos padres que permitieron a su hijo crecer bajo lo que se nombra hoy como un derecho constitucional: "el libre desarrollo de la personalidad". *Juanito* se encuentra con su cuerpo y se interesa por él, particularmente por su *hace pipi*, significativa para descubrir la ausencia y presencia de éste en el mundo animado e inanimado. También lo utiliza como receptor de experiencias placenteras al punto de extrañarle que su madre mientras lo acicala evite tocarlo, él la invita a que acaricie su pene con un "¿por qué no pasas el dedo ahí?", de donde saldría una famosa respuesta castradora venida de esta madre: "Porque es una porquería" sobre la que insiste *Juanito*: "¿Qué es? ¿Una porquería? ¿Y por qué?", al final su madre concluye: "Porque es indecente" y *Juanito* la confronta: "¡Pero gusta!". Después de este suceso vienen unos sueños de angustia que precipitan la fobia a los caballos, pero en el intermedio de ello una frase resalta en *Juanito*: "El caballo tiene *hace pipi* abajo, como yo", se identifica con el objeto fóbico, él como sujeto está en juego en la fobia.

El curso de la fobia parece tener su fin mientras el padre asesorado por Freud abstrae el material inconsciente de su hijo, padre involucrado en la eclosión de la misma. Freud (1909), indica cómo *Juanito* logra en su fantasía casar al padre y la abuela, cumpliendo en este registro el incesto en su generación y la anterior, sin necesidad de cumplirlo en la vida práctica. Cabe aclarar que *Juanito* para el psicoanálisis es un caso que explica a cabalidad la formación de la neurosis en la infancia, y a su vez es un referente para distinguir entre neurosis y psicosis. Volviendo sobre este punto a partir del caso que expuse, *Midori* nos revela un imposible en este recurso de tomar la historia familiar para acomodar una realidad psíquica que se le presenta sin sentido; padre y madre estaban muertos para ella, como tío y abuela, aquí habitaba fantasmáticamente sólo lo inanimado, no lo que tenía algún rasgo vital, la moneda Eros/ Tánatos no logra poner la vida y la muerte en su lugar, todo es muerte; incluso el cumplimiento de un deseo en sus sueños es confuso. Freud en *Más allá del principio del placer* (1920), confrontaba su teoría de los sueños con aquellos relatados por sujetos que experimentaban la guerra en carne propia, lo que encontraba allí le dio lugar para pensar la *pulsión de muerte* en la economía psíquica. Pensando en ese recurso que hace *Juanito* de su abuela y padre y el abandono familiar al que está sometida *Midori*, el lazo de las generaciones en este último

caso parece estar roto ¿por qué? Es una pregunta abierta con respecto al trauma que desbordó a esta niña donde ella responde a esto con una actividad delirante.

Cuando propongo un contraste entre la neurosis de *Juanito* y la psicosis de *Midori*, quiero establecer diferencias y semejanzas que apuntan al modo de articulación de la realidad en cada estructura y cómo desde allí se responde a, por medio del síntoma en la neurosis o del delirio en la psicosis. Así, para *Juanito* la fobia, punto de angustia radical, se constituye en el medio para la articulación y encadenamiento del significante *Nombre del padre* y para *Midori* el trauma, en el desborde y rechazo que Lacan llama *forclusión del nombre del padre*, donde no hay articulación de este significante con la articulación psicótica, todo parece desordenado y sin anudamiento.

Existen otras experiencias clínicas en el campo de la esquizofrenia y el autismo, psicosis más radicales, una muy importante en el campo del psicoanálisis es presentada por Lacan en el seminario 1: *Los escritos técnicos de Freud* (1953), el caso es de la psicoanalista Rosine Lefort, quien condujo el análisis de *Robert*, un niño que parecía estar en el terreno de la psicosis, posiblemente de tipo esquizofrénico de acuerdo con la discusión de caso sostenida el 10 de marzo de 1954 por Lacan, Rosine Lefort y otros psiquiatras y psicoanalistas. Lacan antes de dar la palabra a Rosine, trae a colación la distinción que Freud hace en *Introducción al narcisismo* (1914) entre un sujeto que tiene problemas con la realidad y uno que ha perdido su relación erótica con las cosas y las personas, el señalamiento parece referir a *Robert*.

El historial se desarrolla en un marco institucional, *Robert* es producto de una madre paranoica y un padre desconocido; *señora* y *¡el lobo!* eran sus dos únicas palabras, luego en tratamiento con la analista le dirá mamá. La palabra *¡El lobo!* Aparece en *Robert* luego de que una enfermera lo castigara junto con sus compañeros, amenazándolos con la aparición del lobo, está palabra, anotaré la analista, se presenta en el tratamiento cuando *Robert* ve el reflejo de su imagen. *Robert* regaba leche, agua y orina sobre la analista y sobre sí mismo, para Rosine esto será una manera de darle un lugar en sus construcciones, precipitando un movimiento en el que el niño termina por llamarla *¡el lobo!* para descargar ya no su autodestrucción sino su agresividad hacia ella., con el tiempo le solicitará que lo acune y aquí el grito *¡el lobo!* desaparece, dice Rosine que vino luego un momento de regresión hacia lo intrauterino donde *Robert* utilizaba el agua para recrear la vida en el vientre materno. Su tratamiento sobre los líquidos lo llevará a revelar a la analista un punto crucial del trabajo: en determinado momento *Robert* toma sus dos manos llenas de agua y la deja caer desde sus hombros sobre el cuerpo, murmurando: *Robert, Robert*. Este niño se da un nombre, le dice sí al Otro, se bautiza. Después de este acto, disminuye la agitación destructiva en la institución, favoreciendo que *Robert* manifieste su agresividad con más claridad y ya no de manera

confusa y angustiosa para él, garantizando un cambio radical en la estructura psíquica del niño, *Robert* continuaría siendo el mismo pero distinto, con un lugar como sujeto, no como objeto de la madre paranoica que casi lo deja morir de anorexia o de los traumatismos institucionales a los que fue sometido por su precario estado | de salud.

En los tres casos hay un fondo de angustia que dirige la respuesta a de cada niño, en la neurosis con un vasto recurso simbólico condensado en un significante y un objeto fóbico, en la psicosis con un doble del registro imaginario que señala el padecimiento de un real en *Midori* y *Robert*; Rosine dice sobre *Robert*: "Como decía ayer, tuve la impresión de que este niño había caído bajo el efecto de lo real, que al comienzo no había en él función simbólica alguna, y menos aún función imaginaria" (p.158). Los amigos imaginarios de los juegos de *Juanito* no tendrán esa dimensión intratable y desbordante como *la otra Midori* y *¡el lobo!* de los otros dos casos.

Ahora bien, hay una inquietud que se pone en juego en la clínica con los niños, ¿es lo mismo hablar de niño que de infancia? La palabra niño es reciente en la historia de la humanidad (siglos XVI- XVII) y es solidaria con la construcción de modelos educativos (Tendlarz, 2007, p.6), aunque algunos textos bíblicos de San Francisco de Asís hacía el 1200 D.C ya hablaban y alababan el nacimiento del divino niño Jesús. El reconocimiento de este en Occidente ha llevado a darle un lugar muy particular en la cultura, de ahí que Ramírez (2003) hable de un efecto de idolatría sobre el niño que no está muy distante del éxtasis de San Francisco de Asís por el divino niño.

Algunas construcciones desde la filosofía hacen plantear que niño e infancia no pueden tratarse de la misma manera, si bien es cierto que el niño es el representante de la infancia esto no implica que la infancia solo esté de este lado. Agamben refiere y aclara que:

Sólo sobre estas bases se hace posible plantear en términos inequívocos el problema de la experiencia. Pues si el sujeto es simplemente el locutor, nunca obtendremos en el sujeto, como creía Husserl, el estatuto original de la experiencia, "la experiencia pura y, por así decir, todavía muda". Por el contrario, la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje es precisamente la expropiación de esa experiencia "muda", es desde siempre un "habla". Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia "muda" en el sentido literal del término, una in-fancia del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar.

Una teoría de la experiencia solamente podría ser en este sentido una teoría de la in-fancia, y su problema central debería formularse así: ¿existe algo que sea una in-fancia del hombre? ¿Cómo es posible la in-fancia en tanto que hecho humano? Y si es posible, ¿cuál es su lugar? (1978, p. 63).

Agamben parte de una idea central en ese cruce del lenguaje con la experiencia de la infancia "la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia"

(p.66). ¿La psicosis infantil nos revela otra experiencia distinta y hasta el momento muda de un sujeto no mediado por el mito del neurótico? Tal parece ser el aporte que podría hacer Agamben al proponer el tema desde una mirada filosófica, dado que nos dice que etimológicamente la infancia se define como *el que no habla*, pero que luego decidirá si lo hace o no sobre algo que le concierna como sujeto.

Como *Midori*, debe haber muchos casos de psicosis infantil que han tenido que enfrentarse con la violencia y la guerra del país:

Uno de sus hijos, que en 2002 tenía siete años, quedó tendido entre los cadáveres y amaneció abandonado en el templo. Santos y su esposa Flora Rosa Caicedo (los padres del niño) lo dieron por muerto. El 3 de mayo fue rescatado inconsciente por las religiosas agustinianas y los sacerdotes. “ese muchacho ahora se está deschavetando (enloqueciendo, perdiendo el juicio) – dice Santos preocupado – *Está muy mal por el “estartazo” (golpe) que recibió.* (Centro Nacional de Memoria Histórica [C.N.M.H], 2014).

¿Y qué tratamiento a esto desde una mirada psicoanalítica? Como causa de la neurosis Lacan ubica al traumatismo que es reprimido y retorna a través de lo simbólico, del lado de la psicosis en cambio estará no lo reprimido sino lo rechazado de lo exterior, dice Lacan de un agujero, una ruptura, una falla y que se colma con el *fantasma psicótico* (Lacan, seminario 3,1955, p.71).El retorno de lo reprimido vendría del mundo de lo simbólico ya introyectado; el retorno de lo rechazado vendría de lo exterior o proyectado, que está afuera como un agujero o ruptura de la realidad, en el caso del sujeto psicótico esto es vivido como tal, en la neurosis dice Lacan es más una huida de la realidad que puede tratarse por las vías de lo simbolizado, para las psicosis estarán las suplencias, sin embargo, con *Midori* el trabajo no logró direccionarse hacia estas vías, la suspensión del acompañamiento por parte de la institución y las medidas legales implicadas en el caso no permitieron el sostenimiento del dispositivo de trabajo iniciado con ella.

El hecho traumático vivido por *Midori*, desencadena una respuesta delirante que niega y afirma la muerte, *curar a los tíos, tapar los agujeros, luego, asumir que sus padres vivos están muertos.* Báez (2007) en *Intervención en la psicosis desde el psicoanálisis* plantea:

Que, en cambio, el trato de la psicosis sea de un adulto o un niño, no tendría variación puesto que, si la psicosis se ha desencadenado, es a la estructura a la que se acude en la escucha con el ánimo de que el lazo social pueda mantenerse. El asumir una estructura psicótica, en estado desencadenado, hace que tanto el niño como el adulto tengan igualdad al ser abordados en el tratamiento y su concepción psicótica. (p.48).

Encontramos entonces qué el niño vive una infancia afectada por el lenguaje y de su choque con él aparecen las formas clínicas ya descritas: neurosis, psicosis y autismo, las

tres ponen constantemente en juego el lenguaje como regulador del goce y del lazo social y eso implica que más allá de la estructura clínica el interrogante suele dirigirse constantemente al lugar del lenguaje y de su forma de encarnar en un niño.

Queda por desarrollar el asunto de los tratamientos a la psicosis infantil en la salud mental a partir de ese lugar del lenguaje en la estructura, una posibilidad planteada por Izaguirre (1995) con su experiencia en Venezuela es el juego; siguiendo a Lacan dice que el juego "es una construcción de ficción que cae dentro del efecto del significante" (p.31). Igual opinión le merece a Agamben cuando dice:

Pues ciertamente no es un indicio de salud que una cultura esté tan obsesionada por los significantes de su propio pasado, que prefiera exorcizados y mantenerlos con vida indefinidamente como "fantasmas" en lugar de sepultarlos, o que tenga tal temor a los significantes inestables del presente que no logra verlos sino como portadores del desorden y de la subversión. Esa exasperación y ese anquilosamiento de la función significativa de las larvas y de los niños en nuestra cultura es un signo inequívoco de que el sistema binario se ha bloqueado y ya no puede garantizar el intercambio de los significantes en el que se funda su funcionamiento. Por ello cabe recordarles a los adultos, que se sirven de los fantasmas del pasado sólo como espantajo para impedir que sus niños se vuelvan adultos y que se sirven de los niños solamente como coartada para su incapacidad de sepultar los fantasmas del pasado, que la regla fundamental del juego de la historia es que los significantes de la continuidad acepten intercambiarse con los de la discontinuidad y que la transmisión de la función significativa es más importante que los significantes mismos. (1978, p.127)

El aporte interesante de Agamben estriba en que no solo da importancia a la aparición del significante en la cadena, sino que promueve un movimiento en ella y una función, donde lo discontinuo podría entenderse como eso que en la psicosis infantil no anda a diferencia de la neurosis infantil ¿cuál es el juego de los niños psicóticos? Cabe recordar que el juego ha sido pensado en el marco de los niños neuróticos (rompecabezas, laberintos, etc.). Habrá que especificar qué tipo de juegos son los que en la psicosis infantil aparecen, incluso plantearse si estructuralmente lo que allí aparece es un juego o a qué apunta. En conclusión la psicosis infantil está aún por definirse más allá del campo psiquiátrico, merece una revisión exhaustiva a partir de lo planteado en el marco de las prácticas clínicas en Colombia y de la manera en que se producen en la salud, no es suficiente llamar diagnóstico al nombre que otro ajeno al niño decide poner; como se testimonia con los casos y los aportes del psicoanálisis la palabra del niño está en juego independientemente de que hable o no.

Una dificultad: Psicoanálisis, institución y psicosis infantil.

La pregunta por el tratamiento a las neurosis, las psicosis y las perversiones, además de tener todo un recorrido por la clínica con adultos, también tiene un recorrido, poco claro aún, en la infancia; y en esto suelen ser instituciones las que lo ofrecen. Me quedaré con el problema de la psicosis y la institución por el momento.

En el primer acercamiento a instituciones que tratan a niños psicóticos o autistas, el manejo de caso en lo que respecta a lo psicológico es establecido por estándares de calidad que conciben al niño dentro de un mundo neurótico que pide la limpieza de trastornos del comportamiento; volviendo a *Midori*, que diga que sus padres han muerto y luego aparezcan de repente reclamándola, en la institución es interpretado como una mentira de la niña y no como parte de la respuesta forcluida que *Midori* tiene sobre la realidad violenta que le tocó vivir, los señalamientos no se hacen esperar y las solicitudes terapéuticas a esta expresión sintomática tampoco, por lo general, demandas respondidas por la gran mayoría de psicólogos con prescripciones y ejercicios reflexivos para garantizar, sin saber cómo, que el niño no vuelva a decir mentiras. La institución comandada por el imperativo de “curar” y algunas por las concepciones religiosas, en su intento por incluir parecen segregar cada vez más y no de manera malintencionada.

¿Qué hacer con estos niños a los que la sociedad segrega? Es la pregunta de estas instituciones. No se trata de decir que lo que se hace actualmente en las instituciones con los niños psicóticos esté mal ni bien, pero como lo han marcado varias experiencias (Mannoni, et al, 1968; Fustier, et al, 1989; Gonzales, 2011) el lugar para hacer un lazo social desde allí es difuso; lo fue para la experiencia europea, se necesitó algo más que un prejuicio para que por estos días uno asista a seminarios donde se presentan algunos modos institucionales de abordaje a niños psicóticos y autistas en Europa³. Tras mostrar el interesante trabajo institucional desde el psicoanálisis, quedaba claro que había además de un interés por el paciente, un trabajo investigativo constante sobre la clínica con estos niños; maquina, mecanismo o dispositivo de trabajo que en Colombia no ha echado a andar⁴, y que no despegará si esperamos que de otros lugares, desde sus idiosincrasias, piensen nuestro encuentro con la psicosis infantil.

En su gran mayoría las instituciones que atienden a niños psicóticos y autistas en Bogotá tienen como fundamento terapéutico el enfoque cognitivo conductual y comportamental (Puede hacerse un breve recorrido por buscadores de internet encontrando si no todas, por lo menos más de diez instituciones que ofrecen tratamientos comportamentales a la psicosis y el autismo) apoyándose en la psiquiatría actual, la

³Seynhave B., y Cocoz, V. (Agosto de 2014). Lo que la práctica entre varios nos enseña En la antena infancia y juventud. *Semana del autismo en Bogotá*. Seminario sobre el autismo organizado en la NEL (Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis) de Bogotá, Colombia.

⁴El psicoanalista Mario Elkin Ramírez en su libro *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*, dice que fue director terapéutico de una institución fundada por una psicoanalista, donde se atienden niños autistas y psicóticos en Medellín. El libro es resultado de esa experiencia, no se explica mucho que se hacía allí como institución, pero sus resultados de trabajo me dejan como pregunta sobre la clínica con niños si ¿es necesario institucionalizar el psicoanálisis para generar prácticas donde el sujeto de la infancia en la salud mental tenga un lugar para su palabra?

institución orientada por este modelo en el que de entrada se propone una reestructuración cognitiva del paciente, solicita cambiar radicalmente en un sujeto sus ideas y pensamientos para un mejor aprovechamiento y estabilización de su salud mental. Aquí hay un punto de quiebre; con el niño psicótico o autista ésta reestructuración tiene como límite lo que suele entenderse en muchas situaciones como manifestaciones agresivas, el niño psicótico o autista rechaza casi todos los intentos para modificar su conducta, apareciendo en ese rechazo una agresividad con la que intenta defenderse de lo invasivo de un tratamiento que le pide hablar, escribir y responder al deseo del Otro sin mediación o negociación.

Cuando me preguntaba como joven investigador *¿Qué elementos de la constitución subjetiva son los que aparecen en el sujeto de la infancia colombiano que aparentemente está enfermo mentalmente?* Me intenté dirigir a esos significantes del niño que suelen estar en mi consulta y que enmarcan una serie de relaciones que afectan su lugar en el mundo, así, veo que el trauma, con su lugar en el Complejo de Edipo de un sujeto y la institucionalización de la psicosis del niño fracturan la construcción fantasmática del psicótico en la infancia; a la fuerza se debe inscribir la obediencia, el buen comportamiento y la apropiación de la realidad. Lacan (1968) en el *Discurso de clausura de las jornadas sobre la psicosis infantil*, se dirige a los planteamientos que sostienen que en el autista el lenguaje está por nacer:

Pero lo que yo pido a todos los que hayan oído la comunicación que cuestiono, es que respondan por sí o por no, si un niño que se tapa los oídos, ¿ante qué?, algo a punto de expresarse, no está ya en lo posverbal, ya que del verbo se protege. (p. 157).

Agregaría signo de interrogación a lo “posverbal” ya que parece que Lacan plantea que el autista se protege del verbo porque ya ha chocado con él. Varios significantes quedaron por elaborar en *Midori*, quizá como suplencias, entre ellos la madre en la experiencia del abandono, el médico como reparador de un trauma y la manera particular de ubicarse en la sexuación tras un abuso sexual. Báez (2010) cuestiona la manera en que nos relacionamos con la psicosis y la locura:

Adicionalmente Freud (1905/1906) reza que en el síntoma de la psicosis hay falta de autoconciencia de la enfermedad y que esto impide su tratamiento. Esto lleva a preguntas que se le deben hacer a los normales: ¿ustedes tienen auto-conciencia y conciencia? Y si así fuere ¿a dónde se ubicaría? (p.207)

Algunos procesos llevados y orientados desde el psicoanálisis producen efectos⁵ que alivianan el síntoma del niño, la angustia de los padres y la dificultad de las instituciones escolares; pero esto a su vez deja una pregunta abierta sobre el lugar de los padres respecto al sujeto de la infancia y la dificultad de la educación para sobrellevar la vida pulsional de un niño, en resumen, la práctica clínica con niños psicóticos o no, tiene por dificultad no sólo al niño, sino a quienes lo preceden y lo introducen en la cultura, a ese que Báez (2011) nombra como el *mediano otro*, que en últimas es la institución sea familiar, escolar, social, etc.

Por otra parte, *Midori responde* a varias instituciones: la familia que la abandona, el internado que la trata y aquellas que desde un llamado a la militancia convocan niños para enlistarlos en la guerra "En los últimos 15 años el ICBF ha atendido a más de 5.000 mil niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto"⁶*Midori* entra en esta estadística, pero más que como un número me aproxima es a ese sujeto de la infancia inscrito en un país impune, a una psicosis desencadenada en la infancia que delirantemente busca un lugar para *responder* a las preguntas que la muerte ha puesto en su destino; sigue siendo pregunta de una práctica con la psicosis infantil. En las instituciones el psicoanálisis tiene lugar porque allí el objeto *a* como resto o desecho se hace presente todos los días, *Midori* lo representó.

Referencias

- Agamben, G. (2007[1978]). *Infancia e Historia, destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina:Adriana Hidalgo Editora.
- Báez, J. Et al. (2011[2007]). *Psicosis y psicoanálisis 1. Intervención en la psicosis desde el psicoanálisis*. Bogotá, Colombia: Corcas Editores
- (2011[2010]) *Psicosis y psicoanálisis 1. La psicosis denuncia la debilidad de los normales*. Bogotá, Colombia: Corcas Editores
- (2011). *El psicoanálisis y la institución*. Revista de Psicología Tesis Psicológica No 6. "Psicología, interdisciplinariedad y cibercultura". 270-237.

⁵ Véase los efectos de un caso clínico atendido en una institución que propone algunos abordajes orientados por el psicoanálisis:"Un niño grosería para su madre y la escuela". En: <http://www.fundacionaedificare.org/estudios.html>

⁶Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Resumen). Grupo de Memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. P. 29

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Resumen). Grupo de Memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
(1909) Análisis de la fobia de un niño de cinco años y otras obras. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
(1914) Introducción al narcisismo. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
(1920) Más allá del principio del placer. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Fundación Aedificare. (2013). Apuntes sobre un caso clínico: Un niño grosería para su madre y la escuela, por David Parada Morales. Recuperado de:
<http://www.fundacionaedificare.org/images/caso%20clinico.pdf> actualmente:
<http://www.fundacionaedificare.org/estudios.html>
- Fustier, P. Et al. (1989). La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Gonzales. Et al. (2011). Psicosis y psicoanálisis 1. Reflexión acerca de los efectos de las instituciones de salud mental en la condición y concepción del psicótico. Bogotá, Colombia: Corcas Editores
- Izaguirre, M. (1995). Psicoanálisis con niños. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Lacan, J. (1998) Intervenciones y textos 2. Dos notas sobre el niño. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
(1953) El seminario de Jacques Lacan, libro 1, los escritos técnicos de Freud 1953-1954. Buenos Aires Barcelona, México: Editorial Paidós.
(1956) El seminario de Jacques Lacan, libro 3, las psicosis 1955-1956. Buenos Aires Barcelona, México: Editorial Paidós.
(1967). Discurso de clausura de las jornadas sobre psicosis infantil. En M. Mannoni (organizadora). Psicosis infantil. Coloquio sobre la infancia alienada llevado a cabo en París, Francia.
- Maud Mannoni. (Septiembre de 1967). Prefacio para la edición argentina. En M. Mannoni (organizadora). Psicosis infantil. Coloquio sobre la infancia alienada llevado a cabo en París, Francia.

Seynhave B., y Cocoz, V. (Agosto de 2014). Lo que la práctica entre varios nos enseña. En la antena infancia y juventud. Semana del autismo en Bogotá. Seminario sobre el autismo organizado en la NEL(Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis) de Bogotá, Colombia.

Ramírez, E. (2003). Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tendlarz, S. (2007). ¿De que sufren los niños: la psicosis en la infancia. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.